

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

ANTÔNIA MARIA MEDEIROS DA CRUZ

**Letramento literário do professor de Língua Portuguesa: articulações entre
saberes e práticas na formação continuada no sertão de Pernambuco**

Tese apresentada ao curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas como pré-requisito para obtenção do título de doutora.

Área de estudo: Linguística

Linha: Linguística Aplicada e processos textuais-enunciativos.

Orientadora: Dra. Lúcia de Fátima Santos

Maceió

2021

ANTÔNIA MARIA MEDEIROS DA CRUZ

**Letramento literário do professor de língua portuguesa: articulações entre
saberes e práticas na formação continuada, no sertão de Pernambuco**

Maceió

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário Responsável: Jone Sidney A. de Oliveira – CRB4 - 1485

C9551 Cruz, Antônio Maria Medeiros da.

Letramento literário do professor de língua portuguesa: articulações entre saberes e práticas na formação continuada, no sertão de Pernambuco / Antônio Maria Medeiros da Cruz. – 2021.

206 f. : il.

Orientador: Profa Dra. Lúcia de Fátima Santos.

Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 165-172.

Anexo: f. 173-179

Apêndice: f. 180-206.

1. Formação Docente - Língua Portuguesa. 2. Linguística. 3. Letramento Literário. 4. Formação Continuada. I. Título.

CDU:371.68



TERMO DE APROVAÇÃO

ANTÔNIA MARIA MEDEIROS DA CRUZ

Título do trabalho: "LETRAMENTO LITERÁRIO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ARTICULAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA, NO SERTÃO DE PERNAMBUCO"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGÜÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Lúcia de Fátima Santos

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGL/Ufal)

Examinadores:

Gabriela Luft

Profa. Dra. Gabriela Fernanda Cé Luft (IFRS)

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (UFAL)

Rita Zozoli

Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozoli (PPGL/Ufal)

Maria Inez Matoso Silveira

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGL/Ufal)

Maceió, 08 de junho de 2021.

[...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou da educação literária na escola é nos formar como leitores, “não como qualquer leitor ou um leitor qualquer”, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

(COSSON; SOUZA, 2011)

AGRADECIMENTOS

Às professoras e aos estudantes, pela disponibilidade em colaborar com este estudo.

Às professoras participantes da pesquisa, porque consideraram possíveis os estudos desta tese.

A minha orientadora, Lúcia de Fátima Santos, pelo incentivo e pelo empenho em me auxiliar muito e sempre na construção deste trabalho.

Aos membros da minha banca de qualificação, pelo cuidado com que leram o meu texto, pelas considerações, recomendações e contribuições para a finalização deste trabalho.

Aos colegas, pelo auxílio nas tarefas desenvolvidas durante o curso. Em especial, a Miriam, Dayane, Samuel, Érika, Marcos, André, e Álvaro.

Aos gestores e aos professores colegas de trabalho das escolas campos da pesquisa.

A todos meus colegas de mestrado, por todos os aprendizados que compartilhamos.

Aos meus amigos, que tanto ouviram meus desabafos e me apoiaram nos momentos mais difíceis e, de alguma forma, têm parte neste trabalho.

Agradecimento especial às amigas Ladjane, Luzia, Silvânia e Girlândia, Paula, Elenilda e Alex Sandra.

Aos meus pais, irmãos, filhos, Alexia e Berg, e esposo. Esses são minha base!

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Refletimos nesta tese sobre o letramento literário de professores de Língua Portuguesa de escolas públicas do sertão de Pernambuco na formação continuada, visando a contribuir com propostas para mudanças na formação de leitores assim esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a reflexão e a formação literária do professor, visando subsidiá-lo a enfrentar, com maior conhecimento, segurança e compreensão, os desafios postos para a prática do letramento literário do educando. A pesquisa foi norteada pelos seguintes objetivos específicos: analisar como foi construída a formação literária de 4 (quatro) professoras de Língua Portuguesa de duas escolas estaduais onde foi realizada a pesquisa; e verificar as possibilidades para formação literária dos professores na formação continuada, para, posteriormente, promover oportunidades de esses professores construírem e aplicarem Sequências Expandidas de Leitura com os alunos das referidas escolas. A abordagem metodológica é de base qualitativa, de procedimento pesquisa-ação, com análise de dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada com quatro professoras de Língua Portuguesa de duas escolas onde se desenvolveu a pesquisa. Também foram realizadas, pela pesquisadora, 06 (seis) oficinas na formação continuada, utilizando-se da Dupla Conceitualização, metodologia que permite dois aprendizados simultâneos: sobre o objeto de ensino e sobre as condições didáticas para ensiná-lo (LERNER, 2002). Essas oficinas foram desenvolvidas com base em três objetivos: aprofundar o estudo das teorias sobre letramento literário; propiciar ao professor uma experiência estética por meio da leitura literária e elaboração de Sequências Expandidas de Leitura. Após a realização das oficinas, a pesquisadora, assumindo o papel de observadora-participante, acompanhou a aplicação das Sequências Expandidas de Leitura nas salas de aula, mediante registros em diários de campo e em vídeo. As bases teóricas que fundamentam esta pesquisa ancoram-se nos estudos sobre letramento e letramento literário, como Street (1984, 2010), Soares (2002, 2012), Kleiman (2007), Cosson (2012), Paulino e Cosson (1999, 2010) entre outros. Para discutir aspectos relacionados à formação docente e formação continuada, embasam esta tese autores como Neves (2002), Chimentão (2009), Freire (1999), Libâneo (2002), Lerner (2002), entre outros. A partir da análise dos dados gerados durante a pesquisa, foi possível concluir como resultados mais significativos: (1) mudanças na formação do professor tanto como leitor do texto literário quanto de agente de letramento (2) compreensão das formações continuadas, não como mero aproveitamento de práticas e modelos de ensino, mas como forma de planejar e empreender sua prática reflexivamente, denotando com isso um fazer consciente e crítico em relação ao trabalho com o texto literário; (3) socialização de saberes e realização de planejamento conjunto dentro da equipe de professores que nas escolas campos, alterando as práticas como agentes de letramento, resultados esses que são vistos aqui como empoderamento, perspectiva nuclear da pesquisa-ação; (4) adesão dos alunos das turmas observadas às propostas de Sequências Expandidas de Leitura empreendidas, representada por leituras de obras literárias e produções de interpretações com resultados socializados na sala de aula, denotando a incorporação de processo de práticas de letramento literário no fazer pedagógico das professoras;

Palavras-Chave: Letramento literário. Formação docente. Professoras de Língua Portuguesa. Sequência Expandida de Leitura.

ABSTRACT

We reflect in this thesis on the literary literacy of Portuguese Language teachers from public schools in the interior of Pernambuco in continuing education, aiming to contribute with proposals for changes in the education of readers. Thus, this research has the general objective of contributing to reflection about the literary education of teachers, aiming to subsidize them to face, with greater knowledge, security and understanding, the challenges posed to practices of literary literacy of students. The research has been also guided by the following specific objectives: to analyze how was constructed the literary education of 4 (four) female Portuguese Language teachers from two state/public schools where the research was developed; and to verify the possibilities for literary education of teachers in continuing education, to subsequently promote opportunities for those teachers to produce and apply Expanded Reading Sequences with the students of the mentioned schools. The methodological approach is based on a qualitative, action-research procedure, with analysis of data obtained through semi-structured interviews with four female Portuguese Language teachers from two schools where the research was developed. The researcher also has carried out 06 (six) workshops in continuing education, using the double conceptualization, a strategy that allows two simultaneous learnings: about the teaching object and about the didactic conditions to teach it (LERNER, 2002). Those workshops have been developed based on three objectives: to deepen the study of theories on literary literacy; to provide the teacher with an aesthetic experience through literary reading; and to elaborate Expanded Reading Sequences. After conducting the workshops, the researcher, assuming the role of participant observer, has observed the application of the Expanded Reading Sequences in the classrooms, making data records through notes on field diaries and recording videos. The theoretical basis that supports this research is anchored in studies on literacy and literary literacy, such as Street (1984, 2010), Soares (2002, 2012), Kleiman (2007), Cosson (2012), Paulino and Cosson (1999, 2010) among others. To discuss aspects related to teacher education and continuing education, this thesis is based on authors such as Neves (2002), Chimetão (2009), Freire (1999), Libâneo (2002), Lerner (2002), among others. From the analysis of the data generated during the research, it was possible to conclude as the most significant results: (1) changes in teacher education both as a reader of the literary text and as a literacy agent (2) understanding of continuing education, not as mere use of teaching practices and models, but as a way to plan and undertake their practice reflexively, thereby denoting a conscious and critical action in relation to the work with the literary text; (3) socialization of knowledge and carrying out joint planning within the team of teachers that in field schools, changing practices as literacy agents, results that are considered here as empowerment, the core perspective of action-research; (4) adherence of students in the classes observed to the proposed Expanded Reading Sequences undertaken, represented by readings of literary works and production of interpretations with socialized results in the classroom, denoting the incorporation of literary literacy practices in the pedagogical role of the female teachers.

Keywords: Literary literacy. Teacher education. Female Portuguese Language Teachers.

RESUMEN

Reflejamos en esta tesis de doctorado sobre el letramento literario de profesores de lengua portuguesa de escuelas públicas del interior de Pernambuco en la formación continuada, deseando contribuir con las propuestas para el cambio en la formación de lectores. Así, esta investigación, tiene como objetivo general contribuir para la reflexión y la formación literaria del profesor, visando subsidiarla a confrontar, con mayor conocimiento, seguridad y comprensión, los desafíos puestos para la práctica del letramento literario del estudiante. También la investigación fue nortada por los siguientes objetivos específicos: analizar cómo fue construida la formación literaria de 4 (cuatro) profesoras de lengua portuguesa de dos escuelas provinciales donde fue desarrollada la investigación; y averiguar las posibilidades para la formación literaria de los profesores en la formación continuada, ofreciendo oportunidades para que estos profesores construyan y apliquen Secuencias Expandidas de Lectura con los alumnos de las escuelas citadas. La metodología es de base cualitativa, de procedimientos investigación – acción, con análisis de datos adquiridos por medio de entrevista semiestructurada con cuatro profesores de lengua portuguesa de dos escuelas donde se desarrolló la investigación. También fueron realizadas, por la investigadora, 6 (seis) talleres en la formación continuada, utilizando de la doble conceptualización, estrategia que permite dos aprendizajes simultáneos: sobre el objeto de enseñanza y sobre las condiciones didácticas para enseñarlo (LERNER, 2002). Estos talleres fueron desarrollados con base en tres objetivos: profundizar el estudio de las teorías sobre el letramento literario; propiciar al docente una experiencia estética mediante de la lectura literaria y elaboración de Secuencias Expandidas de Lectura. Después del desarrollo los talleres, la investigadora, en la posición de observadora y participante, acompañó la aplicación de las Secuencias Expandidas de Lectura en las clases por medio de registros de diarios de campo y por videos. Las bases teorías que fundamentan esta investigación se vuelven a los estudios sobre el letramento y letramento literario como Street (1984, 2010), Soares (2002, 2012), Kleiman (2007), Cosson (2012), Paulino e Cosson (1999, 2010) entre otros. Para discutir aspectos relacionados a la formación docente y formación continuada, basan esta investigación, teóricos como Neves (2002), Chimetão (2009), Freire (1999), Libâneo (2002), Lerner (2002), entre otros. A partir del análisis de los datos adquiridos durante la investigación, fue posible concluir como resultados más significativos: 1 (un) cambio en la formación del profesor tanto como lector del texto literario cuanto de agente de letramento; 2 (dos) comprensión de las formaciones continuadas, no como un simple aprovechamiento de prácticas y moldes de enseñanza, pero como formas de plantear y emprender su docencia reflexiva, observando con eso una práctica consciente y crítica en relación al trabajo con el texto literario; 3 (tres) socialización de saberes y realización de planteamiento con el equipo docente en las escuelas, cambiando las prácticas como agentes de letramentos, resultados que son observados como empoderamiento, perspectiva nuclear de la investigación – acción; 4 (cuatro) adhesión de los alumnos de los grupos observados a las propuestas de Secuencias Expandidas de Lectura emprendidas, representadas por lecturas de obras literarias y producciones de interpretaciones con resultados divididos en la clase, exponiendo la incorporación de proceso de prácticas de letramento literario en la docencia de las profesoras.

Palabras clave: Letramento literario. Formación docente. Profesores de lengua portuguesa. Secuencias Expandidas de Lectura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados das participantes da pesquisa.....	95
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Retirantes de Portinari	137
Figura 2 Produções sem correções gramaticais.....	146
Figura 3 Produções sem correções gramaticais (continuação)	147

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LEITURA LITERÁRIA: ESPECIFICIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO LEITOR	18
2.1 A leitura e a leitura literária: perspectivas para formação de leitores	18
2.2 Literatura e ética: algumas reflexões	22
2.3 Conflitos entre escola e literatura.....	26
2.4 A vivência do literário na contemporaneidade	29
3 LETRAMENTOS E LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	33
3.1 Letramentos: concepções elementares didático-pedagógicas	33
3.2 Letramento literário: caminhos e possibilidades.....	39
3.3 As sequências básicas de leitura.....	47
3.3.1 Motivação.....	49
3.3.2 Introdução.....	51
3.3.3 Leitura.....	51
3.3.4 Interpretação.....	52
3.4 A sequência expandida de leitura	54
4 VELHAS QUESTÕES E NOVOS OBJETOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	58
4.1 Traços históricos e a relação teoria e prática na formação de professores.....	59
4.1.1 Formação de professores: uma Base Nacional Comum.....	63
4.2 Políticas públicas de formação continuada dos professores: a prática da Rede Estadual de Pernambuco	66
4.3 A formação continuada: possibilidades de melhoria em uma perspectiva dialógica	69
4.4 A formação continuada literária do professor no exercício da docência literária	73
4.5 Dupla Conceitualização: caminhos para prática docente reflexiva na formação continuada.....	80

5 CONSTRUIR E RECONSTRUIR CONHECIMENTOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA	84
5.1 Inserção no campo da Linguística Aplicada.....	84
5.2 Os passos metodológicos da pesquisa de campo	86
5.3 Produção e coleta de dados	88
5.4 Conhecendo as escolas e os participantes da pesquisa.....	93
5.5 Procedimentos éticos da pesquisa	96
6 A PESQUISA DE CAMPO: CONSTRUINDO CAMINHOS, ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS	97
6.1 Entrevista com as professoras: foco nos percursos de formação e nas múltiplas práticas na sala de aula.....	97
6.1.1 Uma dupla jornada de trabalho na escola e a satisfação de ser mestra em Letras (Entrevista com Sara).....	99
6.1.2 A professora de Língua Portuguesa que atuava como secretária e como professora de Espanhol (Entrevista com Kely).....	102
6.1.3 A paixão de uma professora pelas contribuições do texto literário (Entrevista com Letícia)	104
6.1.4 A professora que acredita na autoformação e que aprendeu com a prática (Entrevista com Cristina).....	106
6.1.5 Leitura e vivência: o percurso da pesquisadora e formadora	108
6.2 Entrevistas: algumas conclusões.....	109
6.3 Formações continuadas nas escolas campos da pesquisa: analisando as pautas de trabalho.....	111
6.4 O projeto Letramento literário: oficinas de formação continuada para professores da rede pública de ensino do sertão de Pernambuco.....	115
7 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS: CONSTRUINDO SABERES PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA.....	120
7.1 Primeira oficina: refletindo sobre letramento literário e uma sequência de leitura com o conto “O tesouro no quintal”, de Moacy Scliar	121
7.2 Segunda oficina: planejar e ativar a leitura de textos literários e uma sequência de leitura com a obra Terra Papagalli	127
7.3 Terceira oficina: mediação do texto literário e uma proposta de sequência expandida com a obra Dom Casmurro	131

7.4 Quarta oficina: alternativas de leitura para textos literários e uma sequência de leitura para Cronista do descobrimento	134
7.5 Quinta oficina: o papel da escola na formação do leitor e uma sequência de leitura com a obra A hora da estrela	136
7.6 A formação continuada: avaliando as oficinas	138
8 LETRAMENTO LITERÁRIO: A PRÁTICA NA SALA DE AULA	141
8.1 Na e para além da sala de aula: letramento literário em ação com a professora Kely	142
8.2 Na e para além da sala de aula: letramento literário em ação com a professora Letícia.....	150
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	163
ANEXOS.....	171
APÊNDICES	178

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que apresentamos nesta tese é resultado de um misto de história pessoal e das opções profissionais que seguimos ao longo da nossa vida, especialmente na condição de gestora de escola estadual do sertão de Pernambuco, de docente de Língua Portuguesa nas escolas de Ensinos Fundamental e Médio, de coordenadora de biblioteca de uma escola de nível médio e de pesquisadora comprometida em refletir e colaborar com a leitura literária na formação de professor. O propósito de realizá-la se consolidou mais fortemente durante os trabalhos de elaboração da nossa dissertação de mestrado¹, a qual se insere no contexto das discussões sobre a formação de leitores literários no Ensino Fundamental, apresentando propostas de Sequências Básicas de Leitura com o gênero conto, a partir das concepções de letramento literário, de acordo com Cosson (2012).

À época, nossos objetivos se voltaram para o aperfeiçoamento da formação do leitor literário, de modo que o aluno aperfeiçoasse a capacidade de construir sentidos para qualquer tipo de texto, inclusive o texto literário, a partir das atividades de leitura do conto, com ideias muitas vezes inusitadas que podem ferir a lógica cotidiana, porém de valor indiscutível por desencadear significações e encantamentos. Os resultados evidenciaram que o trabalho com o texto literário na educação básica precisaria ser ampliado, com sugestões de atividades, inserindo a leitura do livro de literatura no cotidiano das aulas com vistas ao letramento literário, o que justificou a apresentação das propostas de Sequências Básicas de Leitura (COSSON, 2006) na culminância do trabalho.

Não obstante, nesse percurso profissional, observamos que alguns professores de Língua Portuguesa envolvidos com o desenvolvimento do ato de ler têm realizado uma diversidade de projetos e atividades que são reduzidas a mais uma formalidade, a mais um ato burocrático. Porém, defendemos que essa prática é inadequada, pois não são utilizadas orientações que realmente aproximem o leitor

¹ Sequência básica: proposta didática para desenvolver o gosto pela leitura de contos no 9ºano do ensino fundamental/Antônia Maria Medeiros da Cruz, Garanhuns, 2016. PROFLETRAS.

do texto literário, seja ele impresso ou eletrônico, contribuindo para a formação de novos leitores, bem como para a manutenção constante dos leitores já formados.

Sob essa perspectiva, Machado (2001) afirma que imaginar que quem não lê pode ensinar a ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação, algo que acontece em muitos casos no âmbito do trabalho com o texto literário. Dessa forma, compreendemos que os professores precisam ser leitores para que possam planejar essas ações criteriosamente. Ao promover a formação de leitores, a escola pode facultar ao aluno uma leitura crítica, que propicie a constituição de diferentes e possíveis sentidos dos textos lidos.

Para Meurer (2000, p. 169) “Ler criticamente significa procurar entender que representar o mundo de uma determinada maneira, construir e interpretar textos evidenciando determinadas relações e identidades constituem formas de ideologia.” Assim, ainda conforme esse autor, para uma leitura crítica, é necessário estabelecer associações mentais que possibilitem compreender que, em diferentes práticas discursivas, os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdades e discriminação. Ou seja, a sensibilização do leitor através da leitura crítica de textos possibilita questionar e até transformar as ações das pessoas, pois ler criticamente está associado a uma compreensão aprofundada da informação, de forma que o leitor se torne apto a aceitar ou rejeitar a ideia do autor com responsabilidade sobre a sua decisão.

Silva (2012) e Lajolo (1988) são unânimes ao afirmar que só pode desenvolver/incentivar a leitura aquele professor que, no decorrer de sua própria formação, teve uma familiaridade com a leitura; do contrário, poderá ocorrer a perpetuação do problema da ausência de professores leitores. Para a constituição de professores leitores, uma alternativa é a oferta de cursos de formação continuada para aqueles profissionais que estiverem inseridos em uma rede de ensino. Essa formação oportuniza o processo de construção permanente do conhecimento, proporcionada pelas reflexões sobre a ação profissional e pelos novos meios de se desenvolver o trabalho pedagógico.

Com base nessas reflexões, temos como objetivo geral nesta tese contribuir para reflexão e a formação literária do professor, visando ajudá-lo a enfrentar com maior conhecimento, segurança e compreensão os desafios postos para a prática do

letramento literário do educando. Também a pesquisa foi norteadas pelos seguintes objetivos específicos: analisar como foi construída a formação literária de 4 (quatro) professoras de Língua Portuguesa de duas escolas estaduais, no sertão de Pernambuco; verificar como se davam as formações continuadas em relação aos textos literários, para, posteriormente, promover oportunidades de esses professores estudarem orientações para trabalhar com texto literário, construir e aplicar Sequências Expandidas de Leitura com os alunos das referidas escolas.

Vinculadas a esses objetivos, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: O professor de Língua Portuguesa, enquanto responsável direto pelo desenvolvimento do trabalho com o texto literário na escola, é um leitor de texto literário? O curso de graduação frequentado por esses profissionais contribuiu para o letramento literário? O professor não leitor consegue desenvolver um trabalho que propicie a formação dos alunos como leitores literários? É possível contribuir com o letramento literário do professor na formação continuada? Essas questões tiveram seus desdobramentos no decorrer desta pesquisa e motivaram a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da leitura literária na formação de leitores na perspectiva do letramento.

Entendemos, conforme Silva (2012) que a literatura precisa de um processo de escolarização, mas não de forma descaracterizada da sua função social. Nesse sentido, é preciso que os professores se empenhem em desenvolver atividades que contemplem a adequada escolarização da leitura e da literatura favorecendo a autonomia do aluno/sujeito dentro da sala de aula e nas práticas sociais de leitura. As orientações metodológicas utilizadas no letramento literário podem fortalecer e ampliar a educação literária oferecida aos alunos, a fim de eles se constituírem leitores críticos, reflexivos e ativos, dentro e fora do contexto escolar. Portanto, é necessário que o professor seja letrado literariamente para que ele possa contribuir nas escolhas, na reflexão e numa interação mais efetiva para a formação do educando. Vale explicar que, neste estudo, consideramos como professor letrado literariamente aquele que, mais do que ler um livro de ficção, esporadicamente ou para preparar uma aula, é aquele que consegue posicionar-se diante de um texto literário, interpretando e fazendo comparações.

Cosson (2012) define o letramento literário como apropriação do texto literário e a produção de sentidos para aquilo que se leu. O letramento literário pode ser

concebido simplesmente como uma das práticas sociais da escrita, aquela que se refere à literatura. Nesse caso, a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura. Logo, entendemos que, quando o professor é letrado literariamente, sente grande necessidade de ler não apenas o que é exigido pelos currículos escolares e os títulos indicados para os vestibulares no intuito de cumprir apenas o compromisso profissional, mas é aquele que mantém um contato permanente com as obras literárias.

Nas reflexões de Oliveira (2013), o professor que, por meio de sua formação, se torna um leitor literário é capaz de formar alunos leitores literários, desde que ele possa compreender desejos e perspectivas de vida de seus alunos. Para ele, essa capacidade de compreensão de uma perspectiva alheia pode ser fruto, entre outras coisas, da própria experiência advinda da leitura literária. No entanto, considerar que o professor é um leitor de literatura que já vem letrado literariamente da formação inicial, ou que, em sua maioria, o fizeram individualmente pela necessidade, é querer ignorar a realidade.

Para Cosson (2006), se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como *lócus* de conhecimento. No mesmo sentido Kleiman (2007), afirma que um leitor literário pode ser formado em qualquer espaço e em qualquer momento da vida, todavia entendemos que a escola, como agência de letramento por excelência, tem um papel imprescindível enquanto agenciadora dos letramentos literários, assim como dos demais letramentos.

Cabe à escola, segundo nossa compreensão, em se tratando especificamente da leitura literária, uma participação significativa no processo de aproximação entre o aluno e o texto literário. Essa incumbência não é simples na medida em que o gênero literário parece não ter mais uma função relevante na escola entre os demais gêneros textuais que se tornaram objeto de estudo na Educação Básica. Diante dessas considerações, são imprescindíveis o conhecimento das teorias que ancoram o letramento literário, a escolarização da leitura literária e o papel do professor como agente de letramento.

Este trabalho é composto por oito capítulos, nos quais, para iniciarmos o plano investigativo, na introdução, primeira seção, apresentamos objetivos e problemas da pesquisa; na segunda seção destacamos conceitos e teorias de letramento literário; refletimos sobre literatura, ética e formação de professores, na perspectiva de que a literatura pode assumir formas de crítica à realidade circundante e de denúncia social; problematizamos os conflitos entre literatura e escola; e, por fim, as possibilidades de vivenciar a literatura nos tempos modernos, marcados por tantos avanços tecnológicos. Acreditamos que realizar essa revisão teórica agrega reflexões no processo de construção de dados inteligíveis no campo no qual se insere nossa pesquisa: a Linguística Aplicada, que busca promover inteligibilidades para os usos da linguagem em diferentes práticas sociais.

Na terceira seção, discutimos sobre os desafios e perspectivas do letramento literário, em oposição ao enfoque tradicional dos estudos sobre a aprendizagem de habilidades supostamente neutras, buscando compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências de tais usos e significados para os indivíduos, através de modelos analíticos denominados Práticas e Eventos de letramento; fazemos uma incursão em outras teses como a de Assis Neto (2017), Ranke (2017), Silva (2018) entre outras que abordam a temática do letramento literário e a formação de professores. Diferenciamos, segundo Cosson (2006), leitura literária de letramento literário e finalizamos apresentando o passo a passo das Sequências Básicas de Leitura e das Sequências Expandidas de Leitura, metodologia que foi utilizada pelos professores participantes da pesquisa para alunos do Ensino Médio.

A quarta seção está assim estruturada: na primeira subseção propomos um enfoque histórico, examinando a trajetória da formação de professores no Brasil e as principais mudanças propostas pelo Ministério da Educação e Cultura na lei de 2018, uma Base Comum Curricular para a formação de professores; Os estudos de Neves (2002), Chimentão (2009), Freire (1999), Nemirovsky (2011) e outros nos ajudaram a refletir sobre a formação continuada dos professores, compreendendo-a dentro de um contexto que busque desenvolver uma capacidade reflexiva da prática em sala de aula. Por fim, discutimos a formação literária no exercício da docência, analisando e tecendo ponderações críticas e vislumbrando perspectivas que favorecem o letramento literário do professor. Esclarecemos que na realização das

oficinas utilizamos a Dupla Conceitualização, metodologia que segundo Lerner (2002) pode ser utilizada pelo coordenador pedagógico na formação continuada. Consideramos essa metodologia como importante aliada na formação literária do professor de Língua Portuguesa; e esclarecermos que colocamos-a em prática em escolas estaduais do sertão de Pernambuco, *locus* da nossa pesquisa, com os professores participantes das oficinas de letramento literário.

Na quinta seção, trazemos detalhadamente a metodologia da pesquisa, bem como esclarecemos nossa inserção no campo da Linguística Aplicada com base Moita-Lopes (2006) Fabrício (2006) e Pennycook (2006); esclarecemos como se deu a produção e coleta de dados; apresentamos as escolas participantes e os procedimentos éticos da pesquisa.

Na sexta seção, apresentamos os dados coletados e analisamos as entrevistas realizadas com as professoras participantes Sara, Kely, Letícia e Cris, com foco nos percursos de formação e nas múltiplas práticas em sala de aula; analisamos também as pautas das formações continuadas do ano de 2019 das duas escolas, campo da pesquisa. Nessa análise documental, procuramos detectar se existe um espaço para formação literária dos professores na formação continuada; e, por fim, apresentamos o projeto de letramento literário desenvolvido nas escolas do sertão de Pernambuco.

A sétima seção traz a descrição das seis oficinas que foram desenvolvidas no âmbito do projeto pedagógico, intitulado **Letramento literário: oficinas de formação continuada para professores da rede pública de ensino do sertão central de Pernambuco**, realizadas pela pesquisadora-formadora com as quatro professoras, duas de cada escola campo da pesquisa. As oficinas foram divididas em dois momentos: um para formação teórico-metodológica e outro para produção e apresentação de Sequências Expandidas de Leitura.

A oitava e última seção aborda a aplicação na sala de aula das Sequências de Leitura com a finalidade de investigar a validade e a contribuição do projeto desenvolvido no âmbito da formação continuada para o desenvolvimento do letramento literário das professoras e consequente melhoria do trabalho com o texto literário no espaço escolar onde as professoras lecionam. A seção traz o relato das observações das aulas, o percurso de aplicação da proposta e os resultados alcançados com a aplicação das Sequências Expandidas de Leitura com duas

turmas do Ensino Médio de escolas do sertão de Pernambuco. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais respondendo aos objetivos e questões propostos por este trabalho.

2 LEITURA LITERÁRIA: ESPECIFICIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura é objeto fundamental de reflexão teórica para o ensino por ser indispensável na compreensão do processo de criação e recepção da linguagem artística, sendo a literatura uma de suas manifestações mais privilegiadas quando se trata de currículo no Ensino Médio. Nesse contexto, nós, professores, precisamos repensar as abordagens para o texto literário, visando promover um aprendizado significativo, que fomentem a curiosidade e ampliem as experiências dos leitores, possibilitando a criação de novas configurações sociais, provocando diversas experiências pautadas no princípio da ética, liberdade e respeito às peculiaridades do desenvolvimento e individualidade de cada leitor.

Estimular o contato com a arte em geral e a arte literária, em particular, pode proporcionar uma educação que desperte sensibilidade e permita questionamentos do mundo, assim como o desejo de mudar a realidade. Nas palavras de Candido, (2017), a Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. Ou seja, a leitura literária permite-nos refletir sobre o mundo à nossa volta, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos, possibilitando novas perspectivas de compreensão da realidade.

Nesta primeira seção do nosso estudo, refletimos sobre leitura, de forma geral; sobre literatura, ética e formação de professores, entendendo que a literatura pode assumir formas de crítica à realidade circundante e de denúncia social. Buscamos também explicitar, nas reflexões propostas, a importância da literatura na formação do professor, no sentido de formar profissionais mais críticos e que vivenciem plenamente sua humanidade, harmonizando-se com a cultura, equilíbrio este possível de ser alcançado através da literatura. Também problematizamos os conflitos entre literatura e escola e, por fim, as possibilidades de vivenciar a literatura na contemporaneidade, marcados por tantos avanços tecnológicos.

Acreditamos que enveredar por essa revisão teórica agrega reflexões no processo de construção de dados inteligíveis no campo da Linguística Aplicada, no qual se insere nossa pesquisa.

2.1 A leitura e a leitura literária: perspectivas para formação de leitores

A leitura promove maneiras diversas de ver e entender o mundo; o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita do leitor para potencializar os significados. Para Iser (1999), nos textos ficcionais, os sentidos vão além do denotativo, os signos trazem à luz e desvendam muito mais do que a simples designação de algo dado e que depende do leitor imaginar, fazer representação a respeito do texto, a partir de uma sequência de aspectos que o próprio texto oferece. Ou seja, na leitura é necessária a percepção dos elementos de linguagem que estão presentes no texto. Para isso, a escola deve promover a interação entre autor, leitor e texto, de modo a permitir que esse leitor se reconheça na obra, bem como se perceba que sua cultura pode estar vinculada ao texto lido.

Além do mais, o ato de ler permanece vivo mesmo após o final da leitura, se internaliza em quem lê. Para Yunes (1995), o ato de ler é inesgotável, continua a transmitir as sensações após o seu “suposto” término. Logo, podemos dizer que ler é se colocar diante de um objeto artístico em processo que nos possibilita aprender, pois vai além de decifrar código impresso, é algo que nos favorece questionar e buscar respostas satisfazendo a nossa curiosidade. A partir da leitura, ato que promove uma visão diferente das coisas nunca vistas antes, ocorre um entregar-se ao texto e um abandonar-se nele e não apenas apropriar-se dele para nossos fins (LARROSA, 2000).

Para Larrosa (2000), lemos para descobrir o que o texto “pensa”; então, quando lemos, somos motivados a “pensar”. Isso nos ajuda a trabalhar com a literatura com objetivo de valorizar o que o texto traz de novo e interessante e não privilegiar apenas biografias de autores, características de escolas literárias, totalmente isoladas de uma consciência histórico-social, em detrimento do texto em si. Portanto, é possível afirmar que nós, professores, não podemos prejudicar as interações, utilizando alternativas de ensino com listas intermináveis de características de escolas literárias e de biografias de autores, com o objetivo apenas de transmitir informação em si mesma, a partir de uma perspectiva historiográfica.

Quanto mais o leitor for maduro e quanto mais qualidade estética um texto apresentar, mais complexo será o ato de leitura (LAJOLO, 1988). Nesse sentido, o texto literário se apresenta como um meio eficiente de contato com a pluralidade de

significações da língua, que favorece o encontro com esses significados de forma abrangente. Portanto, a linguagem literária é capaz de deixar lacunas serem preenchidas quando o leitor interage com o texto, com a soma de experiências anteriores de leitura, aproveitando-se da plurissignificação do texto literário para executar leituras variadas.

Em decorrência, o ensino da literatura deve ser conduzido de tal forma que percebamos de que nossos alunos são capazes em termos sociais, afetivos e mentais e, a partir disso, possamos definir, juntamente com nossos alunos, as escolhas e o nível de aprendizagem que queremos (ROCCO, 1992). Sendo assim, os textos selecionados devem ser motivadores e instigantes, e o professor será o responsável pela aceitação ou não desse tipo de atividade, pois é ele quem vai selecionar as leituras que mais se adaptam aos seus alunos, a partir dos anseios e sugestões destes. Nesse contexto, podemos dizer que, para que isso aconteça, implica ler previamente as obras que solicitar para seus alunos. Assim, partimos do pressuposto de que se o professor é um leitor experiente e conhece algumas teorias literárias, parece-nos possível que este realize o trabalho com o texto literário de forma efetiva, uma vez que terá os subsídios necessários para abordar esse gênero em suas aulas.

Se o professor conhece as expectativas de seus alunos, saberá definir obras que realmente agradem aos estudantes, que possam ir ao encontro de seus desejos. Por exemplo, com o leitor mais experiente, as escolhas podem ser mais ousadas, não esbarrando em questões de linguagem e extensão, ou seja, o professor poderá introduzir uma literatura que seja mais aprofundada e abrangente. Para Rocco (1992), questões como enredo, nível da linguagem, extensão da obra devem ser observadas para que haja uma boa aceitação por parte dos alunos. Enredo com vocabulário acessível, mais direto, pouco extenso pode favorecer os leitores iniciantes.

Importante esclarecer que entendemos a participação dos alunos na escolha dos textos a serem lidos e trabalhados como um passo inicial essencial para o entrosamento com a obra literária. Todavia, nós, professores, precisamos oferecer aos alunos a oportunidade de fazer leituras de textos e obras significativas do ponto de vista de suas aspirações e conhecimentos prévios e paralelamente, incentivar o aluno a explorar sua criatividade elaborando seus próprios textos. Nesse sentido,

todos nós professores necessitamos realizar atividades criativas e que desenvolva a criticidade nos nossos alunos, fugindo das aulas expositivas, dos roteiros de livros e da fragmentação do livro didático. Para tanto, precisamos minimizar o esvaziamento do ensino da literatura procurando um maior embasamento teórico e sendo um leitor mais assíduo, conforme o foco das ações sugeridas no âmbito desta pesquisa nas formações continuadas. Nosso trabalho tem o intuito de formarmos mais professores que saiam da estaticidade, da fragmentação dos conhecimentos e melhorem o trabalho com o texto literário a partir de métodos específicos.

No processo de trabalho com o texto literário, uma orientação que consideramos pertinente é que o professor possa expressar suas próprias experiências como leitor, para motivar o aluno ao engajamento com a leitura literária. Assim, o texto literário fará parte do cotidiano dos alunos e serão construídas alternativas conjuntas para isso, mesmo diante das adversidades e resistências com as quais se deparam na realidade de cada escola, sobretudo as escolas públicas. No entanto, não podemos permitir que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar nos impeçam de construir os sentidos dos textos literários. Professores que se apresentam motivados, buscando variadas alternativas para sua prática do ensino do texto literário, podem ensinar os alunos a se sentirem atraídos pelas leituras literárias.

A leitura do texto literário permite estabelecer relações com outras pessoas, com a humanidade como um todo, uma vez que é uma construção dialógica, que só existe a partir de sua ressignificação. Como indica Campos (1999, p.12), “o leitor penetra no reino silencioso da palavra impressa em que, emudecidos, os sons dão vez aos significados”. É nesse sentido que o trabalho do professor se redimensiona, a partir do momento que transborda a individualização da leitura e passa a compor novos significados advindos das leituras de seus alunos. Para isso, há necessidade de um distanciamento de aulas que enfatizam a aprendizagem *sobre* a literatura (saberes e habilidades), adotando-se uma aprendizagem *da* literatura enquanto experiência de mundo por meio da palavra (COSSON, 2012), numa perspectiva de entrelaçamento entre saberes e práticas reflexivas. Como aborda Tardif,

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação

profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2014, p.36),

Assim, a constituição do professor como leitor e de agente de letramento envolve saberes (profissionais, disciplinares, curriculares, experienciais²) de diferentes contextos e orientam as práticas de atuação nas aulas. É importante que essas experiências com os saberes sejam vivenciadas de modo reflexivo em muitos momentos, para aumentar, consideravelmente, as oportunidades de os professores construir espaços para os alunos se tornarem leitores independentes. Para Campos (1999), o estudo do texto literário, considerando a perspectiva do leitor, deve abranger também uma revisão da teoria literária, bem como a metodologia adotada pelo professor, visto que a literatura é produzida num diálogo constante entre os diferentes autores, por meio dos enlaces intertextuais. Para tanto, Kaercher (2010) enfatiza que o compromisso de acervo e de implementação de uma política de formação continuada dos educadores para formação do leitor literário deve promover leituras e discussões com os educadores, para que eles se aperfeiçoem continuamente e possam também pensar as questões éticas e de formação humana que perpassam a literatura, discussão que nos aprofundaremos no próximo tópico.

Nesse contexto, percebemos a importância de (re)pensar a tarefa de trabalhar com a literatura, entendendo que a prática de leitura diária é uma maneira de formar leitores, uma ação de responsabilidade da escola que envolve professores, pais, diretores, educandos, em suma, todos que devem assumir o compromisso, incluindo-o na proposta pedagógica da instituição. Pois as manifestações artísticas, entre elas a literatura, educam o sentimento e organizam as formas caóticas presentes no interior do homem. É muito importante na busca do equilíbrio humano e “não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2017, p.176).

2.2 Literatura e ética: algumas reflexões

A literatura, assim como outras formas de arte, tem o poder de, ao mesmo tempo em que provoca reflexão, responde a algumas de nossas inquietações por meio de construções metafóricas. Por possibilitar a produção de diferentes sentidos, permite nos integrarmos, refletirmos, criticarmos, emocionarmos etc., provocando

² Tardif (2014) apresenta uma criteriosa discussão acerca dessa classificação.

experiências de leitura que evocam vivências pessoais e nos favorecem reflexão sobre a própria identidade. Nesse sentido, Candido (2017) defende a existência de uma relação entre literatura e humanização, pois a leitura do texto literário corresponderia a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, pois pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza, atestada a importância de se rever o espaço da literatura na educação.

Candido (2017) define literatura como toda manifestação do universo fabulado, seja oral ou escrita, popular ou erudita e afirma não haver povo que possa viver, formar-se, sem o contato com ela. Ademais, a leitura literária, para além de uma atividade de lazer ou entretenimento, pode ser compreendida como um elemento fundamental na formação do homem, no adensamento da sua condição humana, justamente pelo seu caráter pedagógico, ou melhor, pelo seu potencial de vivência das emoções mais fundamentais para a formação do sujeito. Logo, a literatura deve ser considerada bem incompressível, pois garante o que Candido (2017) chama de integridade espiritual, direito humano, não devendo ser negada em nenhum espaço.

Não podemos omitir que a literatura já teve, notadamente, outra acepção. Para o filósofo grego Platão, segundo Todorov (2008), a literatura representava uma séria ameaça à ordem do mundo grego. No Livro X de A República, o filósofo propõe a expulsão dos poetas de Atenas, pois a imitação seria apenas uma cópia das aparências, por isso só poderia despertar nos ouvintes sentimentos nocivos, nunca a verdade. Para Todorov (2008), essa posição de Platão em relação aos poetas pode ser considerada elogiosa à poesia, uma vez que fica claro o poder que a poesia tem na formação do espírito da realidade de forma geral. Logo, podemos inferir que os filósofos gregos temiam a capacidade da literatura de incitar a insatisfação do ser humano com sua condição, o que colocaria em risco a organização do mundo grego, que não admitia questionamentos sobre o papel de cada um na sociedade.

Da mesma maneira como já foi temida, a literatura foi também reconhecida como essencial na formação das pessoas nas diversas fases de desenvolvimento da humanidade. Desse modo, ela tem a possibilidade de instruir, ofertar prazer, combatendo a fragmentação da experiência e a possibilidade de ir além dos limites

da linguagem comum. A literatura “dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p.36).

Precisamos também ficar atentos às tentativas da indústria cultural de impor o entretenimento que visa apenas à distração, e não à formação do indivíduo, em prol de uma visão de literatura enquanto estímulo à reflexão. Como Llosa (2009) bem afirma, ainda vemos, no contexto atual, que a literatura é igualmente temida por sua capacidade de incitar à reflexão, fato que representa um risco àqueles que se sentem satisfeitos com a organização do mundo como está, pois, a literatura é propagadora da inconformidade, já que não traz certezas e respostas. Em vista disso, vivenciando-a podemos evoluir e nos sentirmos constantemente inclinados à mudança.

Nesse contexto, podemos refletir também sobre literatura e ética, questão que se entrelaça quando se faz indagação sobre o lugar e as funções do literário no contexto contemporâneo. Nas palavras de Oliveira e Barberena (2017), a ideia de um primado ético da literatura pode reforçar concepções essencialistas, forjadas no seio de formações culturais assentadas em modelos hegemônicos de civilização e racionalidade. Para as autoras, um problema ético certamente se instala quando paradigmas supostamente universais são sobrepostos a contextos e referências marcados pela diferença, não assimiláveis aos padrões legitimados, sejam estéticos, sociais ou culturais.

Ritter (2008) em sua dissertação, intitulada *Ética e literatura uma reflexão sobre a formação de professores a partir do romance “Doidinho”,* de José Lins do Rego, apresentou uma riqueza de reflexões que uma obra literária pode suscitar, devido à forma de construção que mantém seu conteúdo bastante acessível, chocando-nos e despertando-nos para nossa própria realidade. Através da análise do romance “Doidinho”, de José Lins do Rego, a pesquisadora apresenta a violência manifesta pelas palavras e ações do professor Maciel, pelas atitudes e indiferenças dos colegas, pelo autoritarismo dos parentes, pelo próprio espaço físico do colégio e do engenho. E ainda, como Carlos lutou para se libertar dos ambientes tirânicos, como defendeu e se opôs a situações análogas (ênfatizando o comportamento ambíguo do ser humano), como a violência penetrou em seus sentimentos. A pesquisadora conclui, a partir da análise da obra, que esses acontecimentos ainda

subsistem fora do contexto literário e, o que é pior, tornaram-se comuns, imperceptíveis à sensibilidade enrijecida e impermeável para o que se diz real.

O estudo de Ritter (2008) aponta que as relações de conflito de valores, como o religioso e o familiar, apresentadas no romance *Doidinho* de maneira mais perceptível que a própria realidade, ajuda o leitor a reconhecê-las no ambiente escolar e, ao conhecer o sentimento dos envolvidos, são capazes de dialogar e de ajudá-los a lidar com as dúvidas e certezas. Entretanto, o leitor terá espaço para construir sua própria identidade, atuando como mediador, que como todos os seres humanos, possui limitações, erram e, às vezes, cometem ações consideradas más. Neste caso, é necessário assumi-las e procurar não efetuar-las novamente. Acreditamos, assim como Ritter (2008), que o aprendizado ético consiste em compreender porque certos comportamentos nos convêm e outros não, em compreender o que é a humanidade a que todos os homens são dignos, em perceber o funcionamento da nossa vida e criar possibilidades para transformá-la. Aprendizado que acontece além da escola, como mostra a personagem Carlos, em *Doidinho*, mas que as instituições de ensino, como ambientes sociais, podem contribuir, conforme frisou Ritter (2008).

Para Oliveira e Barberema (2017), se considerarmos a ação para o bem exigida em toda relação ética, a pergunta sobre a função da literatura não estaria direcionada às qualidades intrínsecas da obra, ou a um conteúdo que lhe seja essencial, mas, antes, consideraria a própria existência pública da literatura, ou seja, o fato de não se reduzir a um pequeno círculo privado de obras, autores, leitores e instituições, nem se contentar com os limites da sua institucionalização, mas expandir seu alcance, nas práticas literárias efetivas que dizem das formas de expressão e dos modos de vida de uma ampla comunidade de sujeitos. Em sua dimensão ética - e, portanto, política - a literatura demanda um olhar para fora, além de si, fazendo-nos perceber as divisões e as posições sociais, em meio às quais ela própria se estabelece.

As considerações suscitadas neste subtópico buscam problematizar que a ética não pode ser considerada apenas um elemento acessório nas reflexões sobre o literário e jamais seria inócuo à vida real e ao momento presente. Assim, precisamos enxergar as identidades subalternizadas, reorganizar, transformar o que foi visto numa primeira instância, efetivando a modificação da realidade. Vivenciar a

literatura parece ser um exercício da desconstrução da apreciação de único e exclusivamente de si, e migrar em direção ao desconhecido numa espécie de encontro marcado com a materialidade narrativa da alteridade, da voz do outro (OLIVEIRA; BARBEREMA, 2017).

Ainda segundo Oliveira e Barberema (2017), as universidades deveriam, hoje, lançar um olhar no qual a literatura pudesse ser entendida como um espaço que abriga histórias. Para as pesquisadoras, chegou a hora de instituímos uma ética literária capaz de movimentar as histórias ancoradas nos cárceres anônimos dos sujeitos comuns e alcançarmos uma circulação em momentos desprovidos de sacralização aurática. De acordo com essas autoras, num humilde e empoeirado apartamento, é possível encontrar um enredo de vida clandestina que merece sair pela porta a fora e chegar aos ouvidos de uma inusitada alteridade. Sem uma fabulação democrática, não resistiremos.

Em tempos de sociedade líquida³, em que extremismos conservadores se solidificam, cabe a nós, professores, num ato de resistência, questionarmos e lutarmos para que a literatura esteja à frente na batalha pela liberdade, no intuito de neutralizar as luzes dos relatos institucionalizados e historicizados, na disputa de uma ética contemporânea da palavra para não sujeitar o leitor à condição de ser passivo que apenas contempla e ouve ações, que representam o primeiro momento da vivência no mundo das histórias. A vivência diária, sob o enfoque da educação por meio da literatura, sensibiliza a maneira de se enxergar as coisas, e mais, deixa vestígios de emoções provocadas a comportamentos futuros. Para tanto, firmamos também nossa pesquisa, buscando implementar e pensar novas políticas de leitura para o texto literário, para a ampliação da formação do professor, como forma de fazer refletir/minimizar os conflitos entre escola e literatura.

2.3 Conflitos entre escola e literatura

Os limites para formar leitores na escola são de diferentes ordens, que torna a tarefa bastante complexa, mas não, necessariamente, impossível. Segundo Lerner (2002), instaurar as práticas de leitura e escrita na escola requer muitas perguntas

³ Sociedade líquida referente a uma época em que as relações que compõem a sociedade e o mundo se encontram em um estado similar ao estado liquefeito da matéria, flexíveis e voláteis, podendo dispensar na maioria das vezes a “liga” necessária para manter as partes do sólido unidas (BAUMAN, 2001).

cujas respostas não são evidentes: o que se aprende quando se ouve o professor lendo? Como ter acesso às antecipações e inferências que os leitores fazem ao tentar ler um texto? Quando se pode dizer que um aluno é capaz de recomendar livros ou de confrontar interpretações? Logo, não é simples determinar o que, como e quando os sujeitos aprendem essas práticas.

Para Lerner (2002), a leitura e a escrita são práticas sociais que historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio maior de alguns grupos e muito pouco de outros. Possibilitar que práticas como a leitura e a escrita sejam instauradas na escola supõe procurar caminhos para problematizar: a tensão existente na escola entre a tendência à mudança e à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e implícita de reproduzir a ordem social estabelecida). Ainda, segundo essa autora, apresenta-se um conflito de interesses entre o ensino e o controle da aprendizagem: caso se ponha o ensino em primeiro plano, é preciso renunciar ao controle de tudo; do contrário, é preciso renunciar a ensinar aspectos essenciais das práticas de leitura e escrita.

Assim como Lerner (2002), acreditamos que é possível conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, gerar condições didáticas que permitam evidenciar uma visão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social dessas práticas por diferentes razões: primeiramente, para viabilizar a escolarização dessas práticas sociais de leitura e escrita, para que os professores possam planejar o ensino. Um passo importante deve ser dado em relação ao projeto curricular, o de explicitar, entre os aspectos implícitos nas práticas, aqueles que resultam hoje acessíveis graças aos estudos sociolinguísticos, psicolinguísticos, antropológicos e históricos.

Em segundo lugar, é possível articular os propósitos didáticos, cujo cumprimento é em geral imediato, com propósitos comunicativos que tenham um sentido atual para o aluno e que corresponda ao que habitualmente orientam a leitura e a escrita fora da escola. Essa articulação, sugere Lerner (2002), pode concretizar-se através de uma modalidade organizativa bem conhecida: os projetos de produção-interpretação e, assim, criar um novo equilíbrio entre o ensino e o controle, pois o controle é necessário, mas precisamos evitar que ele prevaleça sobre o ensino. Quando se apresenta um conflito entre ambos e é preciso escolher entre o que é necessário para que se aprenda e o que é necessário para controlar a

aprendizagem, parece indispensável optar pela aprendizagem. Trata-se de abrir espaços para que os alunos além de ler alguns textos, leiam muitos outros, mesmo que não seja possível para o professor avaliar a compreensão de tudo o que leram.

Um estudo de Faria (1995) também sinaliza a distância entre os currículos escolares para a literatura e os sujeitos-alvo deste currículo, isto é, os próprios leitores-alunos. Muitas vezes a leitura literária é realizada por imposição do professor, sem levar em conta as tendências pessoais dos alunos, suas preferências e expectativas. Para Faria (1995), quando as obras são efetivamente lidas na escola, ainda assim, os adolescentes não têm espaço para expressar suas opiniões pessoais a respeito dessas leituras, uma vez que os professores costumam aplicar questionários padronizados e fechados, iguais para toda a turma, e passíveis de verificação rápida em termos de “certo” e “errado”.

Uma problemática sempre preocupante que envolve o componente curricular de Literatura no Ensino Médio é a carga horária disponibilizada, questão histórica que é denunciada há bastante tempo. Essa é uma das observações de Todorov (2008) acerca dos perigos que sofre a literatura atualmente. Da mesma forma, Cosson (2012) se refere a essa situação, em que as aulas de literatura são ministradas ao final do semestre, quando concluído o conteúdo de Língua Portuguesa, ou em uma única aula de cinquenta minutos por semana, utilizando apenas o livro didático e limitando-se a um modelo metodológico no qual predomina o contexto histórico em detrimento do exercício efetivo da leitura literária. A problemática denunciada por Cosson e Todorov, a nosso ver, favorece um desalinhamento entre o discurso literário e o pedagógico, visto que compreendemos que estudar literatura corresponde a praticar a leitura.

Vale mencionar que acreditamos na necessidade de repensar a ideia de que é preciso avaliar, dar uma nota ao aluno para que este leia, pois o que acontece, na grande maioria das vezes, é que acabamos transformando a leitura literária em cobranças desnecessárias, tornando-a um sacrifício para o aluno. Nas palavras de Paulino (1997), o controle se dá por meio de mecanismos de avaliação rigorosos e ao mesmo tempo subjetivos, uma vez que o leitor é instado a confessar aos outros a sua leitura e é levado a corrigi-la na direção do consenso. Contudo, ler é perguntar, desconstruir e construir hipóteses. Assim, cabe ao professor buscar novas metodologias com a finalidade de desenvolver em seus alunos o gosto e

aprendizagem por meio da leitura literária, sem, necessariamente, ser obrigado a avaliar com rigor em favor de uma única interpretação. Nesse contexto, entendemos que a adequada escolarização da literatura é responsabilidade da escola e precisa se realizar pelo desejo, de forma planejada e consensuada, para que alunos e professores possam vivenciar o literário na contemporaneidade, temática que será discutida no tópico a seguir.

2.4 A vivência do literário na contemporaneidade

Na introdução do livro *Letramento literário: teoria e prática* (2006), Cosson conta a fábula de um imperador chinês que, já bem velho, tinha que escolher um sucessor para o seu trono. Para isso, indicou dois de seus filhos e um servo para que aprendessem todas as artes de governar com o mais sábio chinês. Consultou os deuses que direcionaram a escolha de seu coração para o filho que teve com a esposa que mais amou. Para que ele não estudasse sozinho, designou como companheiro o filho de sua décima quinta concubina, uma mulher que recebera de presente de alguém da corte. E como os filhos do Imperador não podiam ficar sem auxílio durante as aulas, designou um servo para acompanhá-los. No entanto, os três maiores sábios do império deram algumas desculpas e se recusaram a executar tal tarefa. Enfurecido, o Imperador reuniu-os e determinou que se um deles não assumisse tal tarefa, todos eles seriam executados. Diante de tal ameaça, os sábios confabularam entre si e eis que o mais velho deles dirigiu a palavra ao Imperador “- Meu senhor, ensinar é a razão das nossas vidas! Entretanto, não se trata de vontade, pois a sua vontade é soberana perante a nossa, mas nos destes uma missão impossível de realizar”.

O rei nada compreendeu e indagou como poderia ser impossível realizar uma tarefa tão simples como a de educar três jovens. Um dos sábios respondeu que a tarefa era impossível de ser realizada por causa dos alunos e explicou: o filho favorito, sabendo-se escolhido como sucessor, acreditará que já não precisa de nada para ser imperador além do desejo do pai. Já o filho da décima quinta concubina sem nome, acreditará que em nada mudará sua vida com tal conhecimento, uma vez que sempre será o esquecido; o servo deseja muito aprender, porém nada sabe, e quem nada sabe, nada aprende. Em suma, a missão

de ensinar para as mais temíveis inimigas do aprendizado: a arrogância, a indiferença e a ignorância. Separadas seria possível vencê-las, porém juntas são imbatíveis, explicou o sábio.

Cosson (2012) conta-nos essa fábula para nos dizer que, assim como os sábios do imperador chinês, vivemos nas escolas, no que se refere à literatura, uma situação semelhante, pois alguns não acreditam tratar-se de um saber necessário, haja vista o fato de considerarem, muitas vezes, que a literatura é apenas um verniz burguês, que já deveria ter sido abolido das escolas; não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. Assim, vivenciar leitura literária na escola, no cenário de tantos outros atrativos para entretenimento, deve passar por despir-se de autoritarismo, algo que preze por permitir também que o educando possa fazer escolhas. Um exemplo a ser citado, dentro da própria literatura, de democratização e de antiautoritarismo é o da personagem Dona Benta, de Monteiro Lobato. No universo lobatiano, a figura de Dona Benta é uma mediadora de leitura entre o texto literário clássico, alguém que sabe e é capaz de instigar a curiosidade de seus ouvintes, de lhes despertar o desejo por ouvir e de lidar com esse desejo. Dona Benta tem a capacidade de seduzir o ouvinte, de transformá-lo num futuro leitor em potencial.

Ao lembrarmos de Dona Benta, na necessidade, hoje, da existência de muitas Donas Bentas do ensino, nas questões narradoras/leitoras orais de textos, preocupadas com a formação de futuros leitores. Entendemos o quão é importante o professor assumir esse papel, não apenas de leitor, mas também de profissional preocupado em ser mediador de leitura com o propósito de formar futuros leitores em potencial.

As questões suscitadas confirmam a necessidade de uma reflexão sobre a formação dos professores para possibilitar uma escolarização da literatura com foco em preservar a vivência do literário. Dessa maneira, a escolarização da leitura literária não é errada, porém consiste em erro a inadequada escolarização. A escola e a biblioteca podem propiciar uma vivência do literário e formar leitores literários assíduos. Isso acabaria com a tensão existente entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo de escolarização (SOARES, 2018).

Para Rojo (2008), preservar a vivência do literário, com as mudanças advindas do surgimento e da ampliação contínua do acesso às tecnologias digitais

da comunicação e informação, pelo menos três mudanças ganham importância na reflexão sobre os letramentos socialmente requeridos: a intensificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais; a diminuição das distâncias geográficas, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital, pela quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias; e a multissemiótica na qual as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura a necessidade de ler além do texto verbal escrito, sendo necessário relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem, como a imagem estática, imagem em movimento, fala, música que o cercam; extrapolando os limites dos ambientes digitais e invadindo também jornais, revistas, livros didáticos etc.

Nesse cenário, ainda conforme Rojo (2008), a escola também mudou bastante nos últimos 50 anos no Brasil. Ampliou-se o acesso e com isso são perceptíveis os impactos nos letramentos escolares: o ingresso dos alunos e dos professores das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados. Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas, que beira a situação diglósica, como apontam os trabalhos de Kleiman (1995,1998). Essas mudanças nos fazem reconhecer a escola de hoje como um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2008).

Ainda, segundo Rojo (2008), para que políticas sejam esboçadas de forma que os alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, de maneira ética, crítica e democrática, é preciso que a educação linguística leve em conta os multiletramentos, que englobam as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento; e os letramentos múltiplos, que abarcam as mais variadas práticas de leitura e de escrita que se fazem presentes na sociedade, sobretudo, as múltiplas linguagens que hoje integram os textos a que temos acesso, que a escola deixe de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes; os letramentos multissemióticos ampliando a noção de

letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética; e os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada. Como afirmam Moita-Lopes e Rojo (2004) é preciso levar em conta o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas os interlocutores situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social.

Os significados dos letramentos são contextualizados e se relacionam com as condições de produção possibilitando situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Concordamos com Rojo (2008) quando afirma que essa teorização implica prática, porque favorece trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença.

As mudanças que o mundo contemporâneo coloca para a escola, para o trabalho com a leitura, mais especificamente para a leitura do texto literário, implica na necessidade de multiplicarmos as práticas letradas, de forma democrática, com os diversos gêneros que nela devem circular no intuito de atingir as três metas enunciadas anteriormente. Pois, será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo de textos e gêneros que nela circulam (ROJO, 2008). Logo, o letramento escolar, apenas voltado para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para outros gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária) não será suficiente para os letramentos (ROJO, 2008), questões que levam à reflexão também sobre os desafios e as perspectivas do letramento literário, discussão que buscamos implementar na seção seguinte.

3 LETRAMENTOS E LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Um dos nossos objetivos na realização desta pesquisa é a formação pedagógica dos professores no que se refere ao letramento literário. Assim, abordamos nesta seção as contribuições teóricas que criam condições para que educadores e educandos convivam, utilizem e dominem as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade.

Na primeira subseção, trazemos conceitos de letramento e refletimos sobre os desafios e perspectivas do letramento literário, em oposição ao enfoque tradicional dos estudos sobre a aprendizagem de habilidades supostamente neutras, buscando compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências de tais usos e significados para os sujeitos, através de modelos denominados Práticas e Eventos de letramento.

Propomos também uma abordagem sobre a importância da Sequência Expandida com contribuições para o trabalho com a leitura na escola a partir de explicações desse modelo de ensino, proposto por Cosson (2012), e ainda sensibilizamos os leitores a respeito do letramento literário como alternativa de emancipação dos sujeitos.

O trabalho divide-se em aspectos teóricos, nos quais são apresentados os conceitos de letramento, letramento literário e sugestões de como trabalhar o letramento literário em sala de aula, caminhos sugeridos por Cosson (2006), por meio da sequência básica e expandida, e por Soares (2018), que esclarece ser possível, através da adequada escolarização do texto literário, desenvolver um trabalho mais eficaz no que diz respeito ao letramento em sala de aula. Também destacamos o que Fernandes (2011) apresenta sobre a importância da mediação do professor para um trabalho literário eficaz.

3.1 Letramentos: concepções elementares didático-pedagógicas

Teóricos da área da linguística e da educação, por muito tempo, preocuparam-se com a questão da alfabetização, compreendendo-a como uma competência individual relativa ao uso da escrita e da leitura. O foco era as habilidades que as pessoas desenvolviam quando liam ou escreviam e os estudos

primavam por explicar: como a leitura acontecia, os processos cognitivos que as pessoas efetuavam quando liam, as habilidades necessárias para realizar leitura ou escrita e outros, colocando sempre como individuais as questões da escrita e leitura, não se preocupando com os *efeitos* que os usos sociais e culturais da leitura e da escrita poderiam acarretar não só em indivíduos, mas em grupos de pessoas. Ou seja, havia uma lacuna nos estudos sobre escrita e leitura que veio a ser preenchidos com os estudos do *letramento*, década de 1980, os quais expandiram o foco de atenção sobre a leitura e escrita do âmbito individual para o social (ZAPPONE, 2008).

Desse modo, Kleiman (2007) define o termo *letramento* como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Quando a autora fala de práticas sociais, compreendemos ações que fazemos no coletivo, como por exemplo, fazer compras, participar de eventos religiosos, escolares, políticos etc. Entretanto, essa pesquisadora restringe o significado de práticas sociais quando delimita as práticas sociais apenas às que usam de algum modo a escrita. Kleiman (2007) é bem específica também ao afirmar que a escrita é usada enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, como forma de representar coisas, ideias, fatos etc. E, na última parte da conceituação, afirma que essas práticas sociais que usam a escrita, em contextos específicos, em determinadas situações e para objetivos específicos, evidenciam as várias funções ou objetivos para os quais se podem usar a escrita na sociedade na qual estamos inseridos.

Refletindo sobre o conceito de *letramento* de Kleiman (2003), inferimos que o *letramento* é um fenômeno muito amplo e que não se restringe apenas ao contexto escolar. Logo, a forma como as famílias se relacionam com as práticas de leitura e escrita influencia nas trajetórias de *letramento* dos educandos, pois é criada certa intimidade com a palavra escrita e seu universo simbólico, mesmo antes da alfabetização, o que aponta para a necessidade de estudar leitura e escrita vinculando-as ao contexto histórico, sem ignorar sua práxis na sociedade. Segundo Vieira (2004), o leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, apresentando um perfil diferenciado daquele leitor que teve o contato com a leitura apenas ao chegar à escola.

Paralelamente, grande parte dos alunos da escola pública tem o primeiro acesso ao texto literário por meio dessa agência, sendo o professor, no sentido lato do termo, o seu primeiro agente de letramento do texto literário.

Acreditamos que a leitura iniciada na educação informal, se assim o for, precisa ser continuada, ampliada na escola, espaço propício para experimentar formas de participação nas práticas letradas assumindo os múltiplos letramentos da vida social, com o objetivo estruturante do trabalho escolar (KLEIMAN, 2007). Isso implica reconhecer a diversidade cultural dos alunos que, antes de entrarem na escola, já participam de algum tipo de letramento. Logo, o professor que adota a prática social como princípio organizador do ensino é desafiado a determinar o que é significativo para os sujeitos envolvidos no processo.

Um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos, ou seja, o professor assume, nesse caso, um lugar no sistema educacional como profissional que decide sobre um curso de ação com base na observação, análise e diagnóstico da situação. Para isso, faz-se necessário pressupormos que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e não condizem com um modelo de aula tradicional, no qual o professor é o falante privilegiado, que dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas, porque todos os alunos serão avaliados segundo parâmetros, geralmente um único gabarito, como se todos fossem obrigados a pensar igualmente.

A prática em sala de aula, mais especificamente no que diz respeito ao ensino tradicional da escrita, passa a ser questionada por pesquisadores, dentre eles Street (2005), que constata que o desenvolvimento das habilidades linguageiras por parte de um sujeito depende de seu contexto de vida, em que as práticas sociais envolvendo a escrita são efetivas e verdadeiras. Assim, pensando nas questões escolares, Street (2005) denominou modelo autônomo de letramento aquele praticado nas escolas, o qual acaba se revelando como um padrão reducionista, concebendo a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto. Kleiman (1995) revela que a característica autônoma do modelo de letramento apresentado pela escola diz respeito ao fato de que o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não refletindo reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade. No modelo

autônomo, acredita-se que o letramento é algo focado no indivíduo, que tem efeitos independentemente de contexto em que se insere, desconsiderando as características sociais e culturais.

Street (2005) a fim de encontrar alternativas para as questões de ensino que envolvem principalmente a escrita, propõe um modelo ideológico, o qual considera as escolhas, inclusive em relação à variedade linguística a ser valorizada, como ideológicas. Para Street (2005, p.65), o modelo ideológico é construído socialmente e a influência depende de como ele foi constituído em primeiro lugar, depende da formação política e ideológica e também são esses aspectos que são responsáveis por suas consequências. Afasta-se da perspectiva individual observada no modelo autônomo e se identifica com uma ideologia voltada às práticas sociais de apropriação da leitura e da escrita.

Vale mencionar que existem autores, como pontuou Oliveira (2010), que reconhecem letramento como um fenômeno neutro, que pode ser aplicado a qualquer aluno independente de região, idade, crença ou classe social; natural, por ser resultado de um consenso social que segue a ordem regular das coisas, ignorando o diferente e o inadequado; singular, porque está equacionado a uma prática universalizante, cujo interesse é homogeneizar o saber do aluno, conduzindo-o à cultura letrada, canônica, dominante, sem atender aos interesses e às necessidades comunicativas de grupos específicos; autônomo, porque ocorre de modo descontextualizado, atribuindo à escrita características intrínsecas, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo; e visível, pelo poder e legitimação atribuído ao letramento canônico.

O entendimento de que as práticas de letramento estão sempre vinculadas a específicos contextos culturais reforça a natureza situada dos letramentos e discutem o fato de alguns serem 'invisíveis' em relação a outros considerados 'visíveis/dominantes' (BAYNHAM, 1995 p. 246). Por exemplo, o letramento escolar goza de legitimação e, em razão disso, é visto como um parâmetro para avaliação dos letramentos locais. "Assim sendo, as grandes críticas dirigidas aos letramentos locais referem-se às 'limitações' desses letramentos, à forma 'romântica' como estes são olhados e às relações que são estabelecidas entre eles e os letramentos distantes, noutros termos, entre o 'local' e o 'global'" (OLIVEIRA, 2010, p. 334).

Julgamos, assim como o faz Oliveira (2010), que estar em contato com diversas culturas sugere ao professor uma agenda desafiadora, a de incluir numa sociedade grafocêntrica educandos pertencentes a uma tradição oral, cuidando para que a imposição de letramentos exógenos não acabe, muitas vezes, por provocar desinteresse pelas práticas escolares, "...uma vez que fazer parte dessa cultura letrada é 'oferecer um fardo muito pesado para quem se sente incapaz' ou é 'almejar um futuro para quem não tem futuro'" (OLIVEIRA, 2010, p.335). Nesse contexto, pesquisadores buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem através de modelos analíticos denominados práticas e eventos de letramento

Dois conceitos se destacam para o estudo e compreensão do letramento: o conceito de práticas de letramento e de eventos de letramento. Para Barton e Hamilton (2012), eventos de letramento são as ocasiões em que o texto escrito figura como central, enquanto as práticas de letramento dizem respeito às crenças, concepções e valores atribuídos à leitura e à escrita em determinado contexto. Evento de letramento pode ser qualquer situação que envolva uma ou mais pessoas na qual a produção e a compreensão da escrita tenham uma função (HEATH, 1982). Já práticas de letramento é um conceito, segundo Street (2005), que possibilita ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social. Com isso, torna-se possível um aprofundamento no exame dos significados associados aos eventos de letramento.

Os estudos de Barton e Hamilton (2012) apresentam os eventos de letramentos como episódios observáveis que surgem nas práticas e são formados por estes, acentuando a natureza "situacional" do letramento com relação a um contexto social. Participar dos eventos de letramento é estar sempre em um contexto social, seja ele o ambiente escolar, o familiar, de uma instituição religiosa etc. Em cada contexto, há uma prática social específica com eventos de letramento próprios de cada grupo.

Vale repetir que não é pertinente restringir o letramento à aquisição da linguagem oral e escrita, pois este ocorre em todas as situações nas quais diversos sistemas semióticos estejam inseridos para atingir seus objetivos. Entretanto,

quando mencionamos o letramento literário da docência, estamos tratando da prática social, tendo como referência o processo de vivência do estético que implica um domínio não só técnico, mecânico, mas um letramento que possibilite construir ideias que possam ser promotoras do desenvolvimento dos alunos e de sua prática docente. Os letramentos da docência são ao mesmo tempo globais, em relação ao conhecimento específico das orientações de leitura, conhecimento pedagógico; e local, pelas individualidades de cada professor e suas necessidades.

Isso posto, entendemos que o conceito de letramento(s) ampliou-se para atingir as metas dos multiletramentos, dos letramentos multissemióticos e letramentos críticos e reflexivos, para o campo da imagem, da música, das outras semioses, cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços de cores, imagens, sons, design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que “tem transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004). Nesse sentido, na busca de compreendermos nas práticas sociais a polissemia das práticas de letramentos, será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como diversificar os textos que nela circulam, no intuito de ampliar seus conceitos.

Segundo Kleiman (1995), a escolarização e o letramento ocorrem muitas vezes de forma simultânea, sendo esse espaço, portanto, a principal agência de letramento na maioria das sociedades, cujos objetivos principais são justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, de maneira ética, crítica e democrática. Em consonância com Kleiman, Rojo (2009) conclui que cabe a nós professores, nos primórdios do século XXI, enfrentarmos dois problemas: evitar a exclusão escolar (sabemos que existem fatores sociais de exclusão escolar que fogem da governabilidade da escola) e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação, ou seja, qualidade de ensino. Portanto, os professores precisam conhecer, dominar, usar e pesquisar o que possa motivar a leitura e facilitar o desenvolvimento do aluno, em todos os níveis de ensino, estimulando o gosto pela leitura literária, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e de alternativas de leitura que possam ser usadas

em quaisquer situações práticas de letramento literário, objeto de nossas discussões na subseção seguinte.

3.2 Letramento literário: caminhos e possibilidades

Dentre as funções sociais da leitura que a escola precisa abranger, está a que diz respeito à fruição, ao deleite e à experiência estética da palavra. Nas palavras de Silveira (2005), a leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo, estimulando a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento, pois o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o desvelamento do mundo e o descortínio de novos horizontes, no sentido da formação e do refinamento da personalidade.

Segundo Cosson (2006), é na leitura e na escritura do texto literário que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos, pois, a literatura possibilita nos conhecermos melhor e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por mais ângulos. No mesmo sentido, Candido (2017) afirma que a Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. Assim, refletir sobre o mundo a nossa volta, encontrar novos horizontes, ampliar os conhecimentos são perspectivas possibilitadas pela leitura literária.

Na proposta de Cosson (2006), os textos precisam ser ou tornarem-se significativos para o leitor, na medida em que é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Para o autor, o que diferencia a leitura em um processo de letramento literário de outra leitura qualquer é o que poderia ser chamado de processo dialético, qual seja aquele no qual as diversas partes envolvidas são afetadas, para o qual o ambiente escolar é favorável. Segundo Paulino e Cosson (2009), o letramento literário é um processo, um estado permanente de transformação e não uma habilidade que se adquire, como aprender a andar de bicicleta, ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Logo, para Cosson (2012) deve ficar claro que a escola é apenas mais um espaço para o letramento literário, pois, na verdade, essa é uma aprendizagem que nos

acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura, quando construímos significado a partir do dito, das condições e dos interesses que movem essa apropriação do texto.

Nesse sentido, Silveira (2005) afirma que o letramento literário é o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador. Todavia, existe uma necessidade dos sujeitos se apropriarem amplamente do ler e do escrever incorporando no dia a dia de forma que possam fazer uso delas de acordo com a necessidade. Mesmo quando a escola é o único meio de acesso ao literário, ao concluir o percurso escolar, o educando poderá continuar o processo da leitura e da apropriação de textos da sua escolha. Isso possibilita que a prática da leitura se concretize em letramento literário, ao assumir um caráter social e não apenas escolarizado (PAULINO; COSSON, 2009).

Pinheiro (2011) propõe uma reflexão acerca do modo como a literatura tem sido trabalhada nas escolas, pois, em muitos casos, quase não há a necessidade do professor, tamanha é a importância do livro didático nas atividades pedagógicas: o livro didático, por exemplo, indica o que lê, como ler e o que deve ser mais importante em um texto literário, através dos fragmentos de narrativas e poemas ou outros procedimentos reducionistas. Por conseguinte, para Rojo (2009), a aula de literatura, muitas vezes, se reduz a um conjunto de características de uma escola literária ou de um estilo próprio do autor, tornando o trabalho com o texto literário um objeto para o ensino das características, ligadas à escola literária ou às figuras de linguagem que possam ter sido usadas pelo autor.

Por conseguinte, são necessárias orientações para que conhecimento e prazer não assumam uma posição dicotômica dentro do currículo escolar, no trabalho com texto literário. Ele deve ser trabalhado considerando a riqueza de literariedade e seus plurissignificados que podem favorecer a aproximação e a inserção na sociedade. Essa prática vai ao encontro do que é dito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, segundo os quais “a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio”(BRASIL, 1998, p. 19) para se obter como resultado leitores ativos diante do ato de ler.

No que se refere à seleção de livros de leituras, numa proposta que visa ao letramento literário, é preciso que sempre trabalhem com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos. Também, ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade, e nem se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas, sim, em sua atualidade, para que o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos possa fazer da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2012). Para a efetivação do letramento literário, é importante que nós professores, em consonância com o aluno, selecionemos textos considerando que os leitores são diferentes para proporcionar o encontro do educando com o conhecido ou não, com viagens e aterrissagens singulares.

A realização deste trabalho gerou a necessidade de se estabelecer um diálogo com outras teses que também partiram da temática letramento literário do professor. Para isso, fizemos uma busca de resumos no catálogo de teses e dissertações da CAPES, filtramos a pesquisa para teses no triênio 2016 – 2018. Para os 20 primeiros resultados disponíveis na Plataforma Sucupira, destacamos alguns trabalhos que edificam as conexões pretendidas com nossa tese:

“As Interações e (trans)formações: práticas de letramento literário sob a perspectiva semiótica”, de autoria de Assis Neto (2017), da Universidade Federal do Tocantins, tomou como ponto de partida as problemáticas do ensino de literatura na educação básica e as propostas que emergem dos debates sobre o processo de formação chamado de letramento literário. Nesse trabalho, Assis Neto buscou compreender as práticas pedagógicas envolvidas na oferta de literatura na escola, entendendo-as como um conjunto de atitudes e discursos específicos. Com esse objetivo, tomou a semiótica greimasiana como pressuposto teórico. O *corpus* se constitui de dados variados, gerados no espaço de uma escola pública de ensino médio da rede estadual, situada no interior do Estado do Tocantins. Considerou para as análises: as falas de alunos em entrevista; experiências pedagógicas de formação literária; relatórios de situações didáticas voltadas ao ensino de literatura; diários/relatos de campo; além de uma experiência de formação baseada em interações na rede social Facebook. O pesquisador buscou esclarecimentos, inicialmente, por meio da apreciação das diretrizes que orientam o ensino de

literatura na educação básica. Ele observou que os debates que se têm desenvolvido em torno do tema do letramento literário trazem à tona questões educativas históricas, práticas que se cristalizaram pelo forte tradicionalismo que ainda perpassa o ensino de literatura nas escolas, além das problemáticas relacionadas à formação de leitores em sentido amplo, uma preocupação que se conecta com fatos culturais, sociais e políticos. Após as apreciações dos diferentes dados, verificou-se a importância de que o docente assuma uma atitude sensível em relação às necessidades de leitura dos educandos.

Outro trabalho sobre a temática em foco é o da pesquisadora Ranke (2017), intitulado “Professores-Leitores e suas relações com a leitura literária: características, influências e (des)encontros”, da Universidade Federal do Tocantins, defendida em 2017, cujo objetivo foi identificar e analisar as relações que se estabelecem entre leitor e a leitura literária. A investigação se constituiu por princípios qualitativos, identificada como estudo de caso de caráter interpretativista. A amostra do estudo foi constituída de 7 professores, já licenciados, de Língua Portuguesa e Literatura, que atuam na rede pública de ensino do Tocantins, e 6 licenciandos, pertencentes aos cursos de Letras dos campi universitários de Araguaína e de Porto Nacional, ambos da Universidade Federal do Tocantins. As categorias mobilizadas para a análise dos dados buscaram dar visibilidade à relação que os professores-leitores estabelecem com a leitura literária, ou seja, aspectos que estabelecem relação com nossa pesquisa. O estudo descreveu as características, influências encontros e desencontros, além dos conceitos de leitor que emergiram dos discursos dos professores-leitores, tendo em vista a formação de leitores e as demandas do letramento literário. A partir da análise dos dados gerados, concluiu que as características que definem um leitor foram aquelas que o configuram como um sujeito plural, evidenciando uma relação marcada por muitas faces, intenções e demandas. A trajetória de vida dos leitores no que concerne a se tornar e a ser um leitor foi influenciada por diversos contextos, dentre os quais enfatiza-se a importância da família e da escola. No que diz respeito aos encontros e desencontros com a leitura literária, sinalizaram para mudanças de perspectivas, dentre as quais ressaltaram-se as leituras de caráter volitivo e as leituras de cunho pragmático, conclui Ranke.

Também da Universidade Federal do Tocantins, a tese “A literatura no Ensino Médio em Araguaína-TO: uma experiência de ensino na perspectiva do Letramento Literário”, de Silva (2018), apresentou um estudo sobre o ensino de literatura no Ensino Médio. As atividades de pesquisa concerniram à atuação de uma professora que aceitou participar de uma pesquisa-ação cujo objetivo era introduzir em suas práticas docentes procedimentos metodológicos para empreender propostas didáticas tendo em vista o letramento literário e a formação do leitor, questões que convergem com nossa proposta nesta tese. Para geração dos dados, foram estabelecidas: duas reuniões semanais com a participante dedicadas a estudos, planejamento e avaliação; e observação das aulas. Nas reuniões eram lidos textos de cunho teórico-metodológico e obras literárias, da mesma forma que fizemos nas nossas oficinas pedagógicas. O planejamento era realizado pensando no perfil de uma única turma, escolhida pela própria professora participante. A pesquisadora observou as aulas com o intuito de efetuar registros para serem examinados durante as reuniões, de modo que, a partir das reflexões realizadas, fosse possível efetuar ajustes e correções nas ações docentes. Os diálogos e aulas foram gravados em áudio, e notas foram redigidas em DIÁRIO de campo. Os planos e a mediação das aulas se basearam em três referências principais – letramento literário Cosson (2012), assim como na nossa tese, proposta dialógica Cereja (2019) e Pensar Alto em Grupo Zanotto e Santos (2018). Dentre os resultados mais significativos, a pesquisadora destacou (1) a progressiva adesão dos alunos da turma observada às propostas didáticas empreendidas, representada por leituras de obras literárias, produção de textos e apresentação de seminários e solidarização das leituras na forma de contação em rodas de conversa na sala de aula; (2) aproveitamento dos conhecimentos pela professora nas suas outras turmas, denotando a incorporação do letramento literário em seu fazer pedagógico; (3) a participante passou a planejar e empreender sua práxis de forma fundamentada, denotando com isso um fazer consciente e crítico; (4) compartilhamento de saberes e realização de planejamento conjunto dentro da equipe de professores que trabalham com a literatura na escola campo, alterando a meta de leitura para oito livros por ano desde 2016.

Da Universidade Estadual de Maringá, “Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor-leitor”, a tese de Brener (2018), teve como objetivo compreender de que maneira professores de inglês em formação se

engajam em práticas de leitura literárias multimodais e multimidiáticas emergentes. Ainda, buscou identificar os papéis que tais práticas desempenham na sua formação de professores-leitores. A geração de dados deu-se a partir de duas disciplinas semestrais propostas em um curso de licenciatura em Língua Inglesa através da coleta de artefatos multimodais e de propostas de ensino de literatura de língua estrangeiras, produzidas pelos participantes como tarefas solicitadas nas disciplinas. Com a participação total de quarenta e quatro professores em formação, as disciplinas discutiram as relações entre textos literários clássicos e suas versões filmadas e/ou musicadas com foco nas transformações decorrentes da mudança de modo de representação e nas implicações para a construção dos sentidos dos textos. As hipóteses levantadas na pesquisa de Brener se confirmaram: há uma resignificação nas concepções de literatura e de ensino de literatura quando professores se engajam com práticas de letramentos literárias multimodais; e o engajamento reflexivo de professores em formação sobre suas próprias experiências com práticas de letramentos literárias multimodais pode ser uma condição para a (re)orientação de como esses professores concebem e implementam práticas de ensino de literatura na contemporaneidade.

“Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial: letramento do professor para o local de trabalho” de Vianna (2017), da Universidade Estadual de Campinas, descreveu uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial e identificou quais características dessa atividade podem dar subsídios para se (re)pensarem questões sobre a formação continuada de professores. Os registros que deram origem aos dados analisados foram gerados no contexto da atuação da pesquisadora como assessora pedagógica em uma grande editora do País. As análises propostas levaram a pesquisadora a considerar útil a ideia de se promover uma postura culturalmente sensível e uma abordagem intercultural também nos cursos de formação continuada de professores de língua materna.

Da Universidade Federal de Santa Catarina, a tese intitulada “Trama e Urdume de Possibilidades de Letramento Literário na Formação de Professores do Ensino Fundamental”, de autoria de Aguiar (2017), compreendeu como um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), trabalhado com professores do Ensino Fundamental II, pode contribuir com a promoção do letramento literário nas salas de aula de língua materna de escolas da rede pública. A metodologia utilizada foi a

pesquisa-ação, por meio da qual pesquisadora e professores envolvidos buscaram analisar problemas práticos de leitura literária desenvolvidos no âmbito escolar. Para tanto, o PIP contemplou um Curso de Formação Continuada sobre letramento literário, com 50 horas, ofertado no primeiro semestre de 2015, aos docentes, sujeitos da pesquisa, que trabalham com o componente curricular Língua Portuguesa em escolas públicas do município de Joinville, Santa Catarina. Findo o curso, como segunda parte do PIP, no segundo semestre de 2015, procedeu-se a observação da implementação de um projeto de letramento literário, desenvolvido no CFC, por uma das professoras envolvidas no processo. Dessa forma, com a finalidade de investigar a validade e a contribuição do PIP para o desenvolvimento do letramento literário no espaço escolar em que se trabalha com Língua Portuguesa, a pesquisa traz o relato das observações das aulas, o percurso de aplicação da proposta e os resultados alcançados com a aplicação da sequência básica com uma turma de 8º ano de uma escola pública em que a professora trabalha. Essa tese apresenta uma conexão muito próxima com a nossa, todavia enveredamos pelo nível médio de ensino, etapa da educação básica que precisa apresentar uma proposta para o ensino do texto literário que não se atenha tão somente à preferência pela perspectiva histórica ou ao posicionamento idealista da literatura, ao dividir as literaturas conforme as nacionalidades.

Com a tese intitulada “A Leitura Literária na Formação de Professores e no Exercício da Docência: de Leitores em Formação a Formadores de Leitores”, Marques (2017), da Universidade Estadual do Ceará, analisou as crenças e as práticas de graduandos-professores da Universidade Estadual do Ceará – UECE, no que se refere à leitura literária. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, interpretativista, cujo principal dispositivo metodológico utilizado para recolha dos dados incide no quadro metodológico da autoconfrontação simples e cruzada. Os participantes são duas graduandas do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UECE que, a despeito de não terem levado ainda a termo a formação inicial, já atuam no mercado de trabalho como professoras de Língua Portuguesa. O *corpus* da pesquisa foi constituído pelos resultados do questionário e pelos textos resultantes das transcrições das entrevistas e das sessões de autoconfrontação simples e cruzada. A triangulação dos dados permitiu concluir que a autoconfrontação se apresenta como dispositivo metodológico *sine qua non* para se

investigarem as crenças e as práticas de docentes em processo de formação que atuam com a leitura literária em seu *métier*. Como parte dos resultados, ela atestou que a adoção desse recurso metodológico possibilitou às graduandas-professoras o exercício da exotopia, o que lhes permitiu a reflexão e a (re)significação de suas crenças e práticas letivas, a ampliação de seu poder de agir, por meio das trocas de experiências mediadas pelo dialogismo, e o desenvolvimento na prática profissional, quanto ao trabalho com a leitura na perspectiva do letramento literário.

Uma ligeira análise dessa amostra revela oportunidades de agir criativamente em relação ao texto literário como exercício valioso para a formação do leitor, ao permitir uma identificação entre leitor e texto, um processo que torna o texto significativo, propiciando a diminuição da distância existente entre as práticas de leitura literária tradicionais. Os resultados mostram ainda que os professores em formação são capazes de estabelecer novas compreensões sobre o texto literário e de perceber como se dá o processo de construção de significado a partir das análises das apropriações.

Essas constatações são importantes para nossa pesquisa, uma vez que passamos a buscar resultados também satisfatórios através dos estudos teóricos e das ações práticas desta pesquisa. Assim, as formações podem se mostrar mais profícuas e contribuir de fato para que professores se constituam cada vez mais profissionais que mobilizam os recursos necessários para atuar na formação de leitores, entendendo suas especificidades, a fim de atendê-los em suas necessidades. Isso porque, para realizar um trabalho produtivo em sala de aula, é necessário que um professor domine práticas, para além do letramento acadêmico, e seja capaz de mobilizar alguns conceitos em favor do pedagógico.

Essa consulta ao estado da arte em letramento literário do professor nos possibilita compreender que existe uma produção científica bastante relevante no nosso país em relação a letramento literário do professor, que propicia uma discussão em várias vertentes. Portanto, buscamos acrescentar dados a essas discussões por considerá-las importantes no âmbito das urgências educativas, de caráter complexo por todos os impasses envolvidos e que demandam ações contundentes, no sentido de colocar as práticas pedagógicas no mesmo compasso do que se tem desenvolvido em âmbito acadêmico, nas pesquisas e debates feitos sobre o tema.

Acreditamos ser possível implementar metodologias, a partir dos estudos já realizados, para abordar o texto literário também com o professor. O prazer pela leitura literária passa pela interação entre leitor e autor via texto, pelas condições de leitura oferecidas e pela imprescindível mediação do professor, que deve operar no sentido de desfazerem-se os equívocos das práticas da leitura literária nas escolas. Para fomentar o gosto pela leitura, na tentativa de torná-la um processo ativo, com muitos significados, é possível encontrarmos sugestões nas Sequências Básicas de Leitura e nas Sequências Expandidas de Leitura, teorizadas e aplicadas por Cosson (2012), para o letramento literário.

3.3 As sequências básicas de leitura

Como professores-pesquisadores buscamos nos contrapor à crescente desvalorização do ensino de literatura na escola e pensarmos na didatização dos textos literários e até na desconstrução de ideias preconceituosas, como por exemplo a que o estudo de literatura é apenas para pessoas “cultas” etc. As ações podem ser colocadas em prática a partir dos modos de leitura realizados nas escolas. Mesmo nas aulas nas quais o objetivo é focar no estudo de literatura, em muitos casos, os alunos têm acesso apenas a uma visão histórica da literatura, primando pelas características de escolas literárias. E nos casos em que os alunos têm a oportunidade de ler um livro, são impostas atividades cuja finalidade única é confirmar que a leitura foi realizada, por meio, geralmente, de fichas de leitura.

Nesse contexto, vale citar os quatro modelos de leitura de Mascia (2005):

O modelo estruturalista concentra-se na estrutura do texto, decodificando-o em nível formal, a partir do reconhecimento dos itens linguísticos já conhecidos, e se processa em dois polos dicotômicos, visando distinguir o literal do metafórico, o denotativo do conotativo, o objetivo do subjetivo; e utiliza o texto como pretexto para o ensino de gramática.

O modelo psicolinguístico, baseado na psicologia cognitivista, conforme explica a autora, aborda a característica de trabalho contínuo de construção mental. Nessa atividade de leitura, o leitor deve acessar seu conhecimento prévio com o objetivo da “formulação de hipóteses – se confirmadas, interpreta-se o material, se

não, formulam-se outras, dependendo dos objetivos”. (MASCIA, 2005, p. 47). A própria autora aponta o viés negativo do modelo, ao afirmar que é uma “visão de leitura enquanto processo monitorado ou auto monitorado” (MASCIA, 2005, p. 47).

O interacionista promove uma relação entre leitor-texto-autor. Nesse modelo, Mascia explica: “O papel do leitor é o de reconstruir ou recuperar o seu verdadeiro sentido. Bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação das próprias ideias deste” (MASCIA, 2005, p. 47).

O modelo discursivo-desconstrutivista se baseia na Análise do Discurso e na desconstrução. Segundo Mascia, o sujeito passa a ser percebido de outra forma nesse modelo, pois é afetado pela ideologia; é histórico, descentrado, incapaz de conscientemente transformar o mundo à sua volta; ele pode provocar mudanças, mas não tem controle total sobre elas.

No modelo estruturalista o leitor não tem voz, tem um papel minimizado na atividade cujo texto é o centro. Do mesmo modo, no modelo psicolinguístico o texto detém toda carga de significado, o papel do leitor é localizá-lo. O texto exerce função absolutista e antidemocrática diante do leitor. No contrário, o modelo interacionista o foco é o leitor que através das marcas linguísticas constrói significados para o texto. Não obstante, persevera a busca da ideia do autor.

O modelo discursivo-desconstrutivista defende que ler é um processo permanente, porém nunca está completo, nunca basta; e que na atividade de leitura é preciso considerar que o leitor é perpassado por diversas ideologias, e isso interfere nas interpretações. Nesse modelo de leitura, como afirma Mascia (2005, p. 50), o foco é perceber “ditos através dos não-ditos” na desconstrução do texto com o objetivo de descobrir o que está implícito no texto.

Entendemos como Cosson (2012), que todos esses modelos de leitura devem ser considerados, pois propiciam caminhos para o método do letramento literário por meio das convergências e divergências dos modos. O autor utiliza outra terminologia para falar desses modos de leitura, os quais são: modos centrados no texto, como é o caso do modelo estruturalista; modos em que o leitor está no centro, assim como no discursivo-desconstrutivista, em que o leitor tem o papel mais ativo; e os modos entendidos como conciliatórios, o caso da visão interacionista.

A junção dos dois últimos grupos agrega o caráter da individualidade na leitura com a prática social favorecendo o letramento literário também por meio das

Sequências de Leitura que podem apresentar resultados bastante satisfatórios durante a aplicação, pois os leitores de diferentes séries respondem à Sequência de leitura com entusiasmo e produzem leitura significativa do texto literário. Para Cosson (2012), alunos e professores mostram-se envolvidos com o novo método, percebendo uma nova oportunidade para o ensino de literatura.

Cosson (2012) apresenta duas sequências para o trabalho da leitura no ambiente escolar, visando desenvolver o letramento literário. Trata-se da Sequência Básica e da Sequência Expandida. Na proposta de Cosson (2012), a Sequência Básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, a seguir explicadas.

3.3.1 Motivação

A leitura inserida naturalmente no cotidiano, e jamais como obrigação, possibilita a formação de leitores assíduos e críticos. Para tanto, faz-se necessário, sejam alunos ou já professores, buscarem formas de fortalecer a relação afetiva entre leitor e livro. Também a criação de espaços propícios para leitura é uma circunstância importante para a motivação, pois favorece uma integração global, uma interiorização no texto.

Silva (2011, p. 45) afirma que é relevante “o fato de a leitura ligar-se muito intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo.” De fato, quanto mais a leitura fizer parte do cotidiano de cada um, haverá mais leitores afeitos ao prazer, sempre buscando conhecerem outros mundos, outras ideias, em benefício próprio. Certamente, conforme Yunes (1984 p. 53), o estímulo sistemático à leitura deveria ser meta prioritária em países em via de desenvolvimento.

A motivação através de técnicas específicas deve ser percebida como um campo de estudo e pesquisa de novas modalidades que visem à aproximação do livro com o leitor. Essa motivação deve ser observada inerentemente à faixa etária dos leitores, pois todos eles necessitam estar sempre em constante interesse pela leitura. É importante também que a escola esteja em sintonia com os anseios dos leitores, até mesmo dos modismos culturais, discutindo assuntos diversos, como um atrativo a mais no processo todo, para que o leitor se sinta motivado a conhecer outros temas, histórias que os levem por trilhas desconhecidas.

Em relação ao primeiro passo da sequência básica, Cosson afirma:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, 2012, p. 54).

Para tanto, o leitor deve se sentir antecipadamente motivado para realizar uma determinada leitura. Só assim se terá mais êxito no momento da reflexão sobre o texto. A motivação, na Sequência Básica de Leitura, deve ter uma ligação com o texto a ser lido, colocando o leitor em situações que demandem posicionamento em relação a um tema. Ela “consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2012, p. 77). São exemplos de atividades que podem funcionar como motivação e que aproximam o aluno e o texto: uma simples conversa, uma brincadeira, um vídeo, uma piada, uma música etc, de acordo com a necessidade e o nível do leitor. O objetivo do passo inicial, motivação, é a preparação para leitura do texto literário.

Um questionamento possível do leitor desta tese, que esteja em contato pela primeira vez com a Sequência Básica de Leitura, é em relação ao caráter desse modelo de motivação, se não induziria a leitura literária a seguir por um único viés, cerceando o aluno de fazer outras interpretações, uma vez que traz explícita ou implicitamente a interpretação do professor. Cosson (2012) pontua que alguns professores que tiveram contato prévio com essa proposta também incorreram nessa pergunta, no entanto o autor pontua que é preciso que a motivação prepare o leitor para receber o texto, mas não silencie nem o leitor nem o texto, e que precisamos confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária.

Considerando que leitores são distintos em diversos modos, torna-se desafiante a motivação. Essa realidade converte o ato de motivar em um trabalho não tão simples, porém possível, uma vez que busca a autonomia do leitor, inovando e implantando diferentes ferramentas para absorver de cada um características e individualidades, desenvolvendo melhorias contínuas em uma busca de um terreno fértil para se cultivar leitura e conhecer um pouco mais do autor e da obra a ser lida através do segundo passo da sequência de leitura, o qual Cosson (2012) denomina de introdução.

3.3.2 Introdução

Para que os alunos produzam sentido e encontrem prazer na leitura de textos literários, uma conversa sobre o próprio texto pode ser um bom começo. Na etapa de introdução do texto literário, na sequência básica, deve ser feita a apresentação do autor e da obra, atividade relativamente simples, porém que demanda do articulador alguns cuidados, adverte Cosson (2012). Para ele, é importante não transformar esse momento em mero detalhamento da biografia do escritor, uma vez que isso só interessa a um pesquisador.

No processo de apresentação da obra ao leitor, na Sequência Básica, é importante assegurar a direção para o aluno, não confiando apenas na questão da obra ser interessante e falar por si. Esse momento não é para fazermos uma síntese da história e tirar o prazer da descoberta. A apresentação física da obra ao futuro leitor é indispensável. No caso de se trabalhar com uma cópia, é importante permitir o manuseio do original. A capa, a orelha do livro e outros elementos para-textuais podem facilitar a introdução de uma obra. É possível ainda levantar hipóteses para que os alunos as confirmem ou as rejeitem ao final da leitura. Todavia, Cosson (2012) expressa a importância de estendermos muito o momento de introdução, pois a intenção é apenas que o aluno tenha um primeiro contato com a obra de forma positiva. Para tanto, precisamos escolher criteriosamente os elementos que serão abordados, permitindo que o leitor faça suas incursões na materialidade da obra a ser lida.

3.3.3 Leitura

Para Cosson, (2012), muitos professores ainda persistem na prática de pedir que os alunos leiam um texto e durante aquele tempo não façam nenhuma interferência, mesmo quando o texto é extenso. O autor sugere que a leitura escolar seja acompanhada, com objetivo a cumprir, para que o processo se torne mais leve para os que apresentam dificuldades. Para o autor, se a leitura é realizada em casa, devido à extensão do texto, precisamos convidar o aluno a apresentar os resultados, momentos denominados como intervalos. Nas palavras de Cosson:

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 aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2012, p. 62).

No processo de leitura, dentro da Sequência, ganha destaque o acompanhamento por gerar alguns benefícios, segundo Cosson (2012), pois o professor poderá ajudar os alunos através dos intervalos a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade.

Efetivados até mesmo por meio de uma conversa sobre o andamento das atividades, os intervalos podem passar pela leitura de um texto menor que tenha alguma ligação com a obra, possibilitando uma rápida aproximação entre o que foi lido e o novo, ou a leitura em conjunto de um capítulo. É durante essas atividades do intervalo que o professor poderá diagnosticar alguns equívocos desde a interação com o texto até o ritmo de leitura, e traçar intervenção, quando necessário, continuando o processo de motivação, e, em muitos casos, evitar que o aluno desista da leitura (COSSON, 2012).

O autor afirma ainda não ser pertinente a preocupação do professor em relação ao temor de estragar a história com os alunos que leem mais rápido, contando a história aos que leem mais devagar. Para ele, isso é falácia fabulística, pois ao lermos um texto literário, obtemos muito mais que informação sobre a história narrada, pois o conhecimento dessas informações não garante a leitura do texto. Portanto, conclui que “[...] conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos “segredos” são amplamente conhecidos” (COSSON, 2012, p. 63).

3.3.4 Interpretação

A interpretação de texto ainda é, muitas vezes, praticada na aula de literatura através das chamadas fichas de leitura, às quais privilegiam o reconhecimento de informações explícitas no texto. Enfim, não trabalhamos a interpretação para se chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade, não atendendo ao que postulam os PCN (1998) ao afirmar que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (BRASIL, 1998, p. 19).

Para Eco (2018), um texto bem interpretado é aquele no qual o leitor consiga efetuar o maior número de leituras cruzadas e associativas entre o meio, espaço e tempo. Para ele, existe um discurso escolar institucionalizado que intervém como forma de delimitar a infinidade de interpretações que o texto literário possa propiciar. Ainda segundo Eco (2018), a leitura literária obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação e cumpre com a perigosa heresia crítica, a qual afirma que de uma obra literária pode-se entender o que se queira, nelas lendo aquilo que os mais incontroláveis impulsos sugerem, o que não é verdade. O autor salienta que as obras literárias convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida, mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê obras literárias de modo diverso, movido por um profundo respeito para o que se chama de intenção do texto.

A produção em sala de aula de literatura que promova uma discussão sobre a experiência com a leitura, estrutural e temática dos textos, que aguace uma análise crítica, aprimora-se, de forma a romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua, primando pela exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras (BRASIL, 1998, p. 27). Cada leitura é uma transação que ocorre entre o leitor e o texto em um determinado momento e lugar, e essa transação depende das experiências vivenciadas pelo leitor. Assim, a interpretação se constrói na interação autor, texto, leitor, e as convenções que regula a leitura em uma determinada sociedade.

A construção de sentido das interpretações são as relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto, faz inferência, estabelecendo conexão com o conhecimento de mundo, negocia o sentido do texto. No caso do texto literário, as questões sobre interpretações envolvem diferentes práticas e postulados implicando diversas concepções de interpretação que devemos pensá-la em dois momentos: um interior e outro exterior (COSSON, 2012). O momento interior é aquele que acompanha a decifração e culmina na compreensão global do texto, após o término da leitura. É o encontro do leitor com o texto, de caráter individual, é o que se coloca diante de um labirinto de palavras, cuja saída precisa ser sempre construída. É um

momento interno, no entanto, permeável a influências, não se tratando de um instante em que livro e leitor se isolem em uma torre de marfim (COSSON, 2012).

No momento externo da interpretação, acontece a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Na escola precisamos compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente, esclarece Cosson (2012). Contudo, para formar um leitor, é importante que se estabeleça uma relação de prazer e de interesse entre o leitor e o livro. A importância de organizar esse trabalho, sem imposições, considerando que não é possível uma única interpretação, ou que não é qualquer interpretação que é permitida, é ressaltada pelo teórico. Não devemos ceder a pretextos dúbios de que o professor deve guardar para si suas interpretações para não influenciar nas conclusões dos alunos, ou de que a interpretação é individual. Para ele, “se for para haver limites, que sejam buscados na coerência da leitura e não nos preconceitos que rondam o letramento literário na escola” (COSSON, 2012, p.66).

Finalmente, as atividades de interpretação devem ser registradas de formas variadas, considerando as idades dos alunos, a série, o objetivo do professor, do texto escolhido, entre outros aspectos. São exemplos citados pelo teórico: um desenho, uma música que expresse sentimento de personagem, uma resenha, uma dramatização, o registro em um diário, a criação de capítulo a mais para a história, alteração dos espaços onde os personagens se encontram, inserção de um longo período temporal na narrativa (o que aconteceu dez anos depois), o leitor se incluir na história, entre outros.

Diante da realidade, na qual formar alunos em leitores é tarefa complexa, Cosson (2012) propõe para os educandos do Ensino Médio, a Sequência Expandida, proposta que acrescenta etapas à Sequência Básica, e chama por um ensino de literatura mais eficaz e significativo, dando ao educando a possibilidade de tornar a leitura mais completa e significativa, promovendo o letramento literário, proposta à qual nos deteremos na subseção a seguir.

3.4 A sequência expandida de leitura

Na busca de novas formas de tratamento do texto literário, a utilização das Sequências Expandidas de Leitura aparece no cenário atual como alternativa de

trabalho. Elas são compostas pelas mesmas etapas da Sequência Básica, acrescida de dois momentos de interpretação: o primeiro é a compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais, e o segundo é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente aos propósitos do professor. Na fase de expansão da sequência, o leitor pode fazer intertextualidade, explorando os diálogos possíveis com outras obras, tanto as que a precedem quanto as que lhe são posteriores. A Sequência Expandida deixa evidentes as articulações entre experiência, saber e educação literários, inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2012).

Além da motivação, atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido e da Introdução, apresentação do autor e da obra, a Sequência Expandida de leitura literária é composta por: primeira leitura, nesse momento, convém que a leitura seja feita prioritariamente extraclasse, com prazos de finalização da leitura acordados entre alunos e professores. Uma articulação que favoreça essa leitura extraclasse tem um objetivo bem maior, favorecer o processo de formação do leitor para toda a vida. A leitura realizada fora do ambiente escolar tem como vantagem o ganho de tempo na sala de aula, no entanto corremos o risco de alunos não realizarem a leitura, questão que possivelmente será superado no processo, quando o aluno começar a sentir prazer.

Primeira interpretação, uma apreensão global da obra com objetivo de levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. Essa é uma atividade que deverá ser realizada em sala de aula por ser o fechamento de uma etapa. Nessa etapa, é importante que o aluno desenvolva uma argumentação consistente a respeito dos aspectos observados no livro e que consiga expressar esses aspectos na escrita, não se restringindo a argumentos sumários do tipo “gostei” ou “não gostei”.

Contextualização, aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo e que pode ser, segundo Cosson (2006):

1. Teórica: procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra. Busca-se verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais.
2. Histórica: mais próxima do tradicional, a contextualização histórica abre a obra para a época que ela encena ou período de sua publicação.

3. Estilística: está centrada nos estilos de época ou períodos literários.
4. Poética: diz respeito à estruturação ou composição da obra. Pode-se, no caso da poesia, analisar figuras e questões relativas à rima, estrofes, versificação ou a categorias como personagem, narrador, tempo, espaço e outras no caso de narrativas literárias.
5. Crítica: trata da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra.
6. Presentificadora: é a contextualização que busca correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização.
7. Temática: busca-se o tema ou os temas tratados na obra.

A abordagem de sete contextualizações que objetivam um maior enriquecimento da compreensão global da obra requer uma disponibilidade de um tempo didático extenso, porém, dado que esse tempo é relativamente curto, aconselha-se escolher apenas uma contextualização para ser abordada, não ultrapassando o limite de duas aulas. Assim, o educando poderá se apropriar, construir leituras e sentidos diferentes, motivados pelas experiências a partir das leituras de mundo de cada leitor.

Na segunda interpretação, cujo objetivo é a leitura aprofundada de um de seus aspectos. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas etc; e a Expansão que busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores. Portanto, na prática literária existe espaço para vários sentidos, para liberdade do leitor. “Daí provém o prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.15), uma vez que o texto literário pode fornecer ao leitor possibilidades de construção dos sentidos, a revisão e percepção da realidade circundante.

Nesta tese, os professores em formação nas escolas estaduais do sertão de Pernambuco, através da dupla conceitualização (método que expandiremos a discussão na seção 4), além de participarem da execução de Sequência Expandida de leitura, aplicada pela pesquisadora, também elaboraram Sequências Expandidas a partir da realização da leitura de obras literárias, durante as formações

continuadas. Tais produções foram aplicadas em sala de aula e acompanhadas pela pesquisadora. A opção pela Sequência Expandida de leitura se deu porque o foco da nossa pesquisa são professores e alunos do Ensino Médio, o que favorecerá a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre literatura e a aprendizagem através da literatura, deixando mais evidentes as articulações entre experiência, educação e saber literários inscritos no horizonte do letramento na escola (COSSON, 2006).

4 VELHAS QUESTÕES E NOVOS OBJETOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

A formação de professores é uma temática que necessita da continuidade de investigações, de políticas educacionais e de práticas consistentes para minimizar os problemas que persistem no âmbito das salas de aula. Assim, esta seção, inicialmente, está estruturada em torno de questões históricas e a relação teoria e prática, referentes à formação de professores no Brasil, a partir de pesquisas realizadas que nos possibilitam refletir sobre a urgência de professores com formação docente. E ainda, discutimos a necessidade de se ter uma base comum nacional de formação de educadores, no sentido de reivindicar uma formação pedagógica que evite a fragmentação, a partir das mudanças propostas pelo Ministério da Educação e Cultura na resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que propõe uma base comum para reformar a formação de professores.

Em seguida, apresentamos as políticas públicas de formação continuada dos professores da rede estadual de Pernambuco, no intuito de repensar a realidade vivenciada, dialogando com nossos desejos de mudanças nas práticas de formação dos professores, das concepções acerca da importância da formação continuada e das possíveis contribuições dessas para o exercício da docência.

Ponderações sobre a formação continuada e possibilidades de melhoria em uma perspectiva dialógica também compõem esta seção, considerando que a sociedade em constante transformação fez da escola um espaço democrático de novos saberes, com foco na formação de docentes que possam ser protagonistas nos espaços sociais nos quais estão inseridos. E ainda, a formação literária do professor no exercício da docência, em uma discussão voltada para reorientar a configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas, nas quais o aluno era sujeito passivo, e em busca de uma formação do professor que trilhe por um caminho na qual o docente se sinta preparado para alternar entre diferentes ferramentas de linguagem em sala de aula.

E finalizamos discutindo sobre a Dupla Conceitualização (LERNER, 2002), utilizada pelo coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes como tentativa de construir conhecimento sobre um conteúdo e também sobre as condições didáticas necessárias para ensiná-lo. Essa é também a metodologia que nós escolhemos para realização das oficinas de letramento dos professores

envolvidos na pesquisa, por acreditar que ela contribui efetivamente para construções teórico-metodológicas do professor.

4.1 Traços históricos e a relação teoria e prática na formação de professores

No século XVII, falando em nível mundial, Comenius já preconizava a necessidade de uma formação docente, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, na França, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas somente no final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Assim, nasceu a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino. Na visão de Saviani (2018), foi a partir daí que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário.

No Brasil, a preocupação com o preparo de professores, em 1882, foi registrada em uma crítica de Rui Barbosa em relação à situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito. Através de um parecer datado de 1882, afirma existir carência de uma reforma completa dos métodos e dos mestres (RIBEIRO JÚNIOR, 2001). Contudo, para Saviani (2018), após a Independência do Brasil, tal preocupação surge de forma explícita, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular, ao examinar as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos.

Conforme Saviani (2018), o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, todavia antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII, nas quais os professores recebiam uma formação baseada no princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício. Entretanto, as universidades formavam os professores das escolas inferiores, ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. Porém, a partir do século XIX, foram reorganizados os sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de

escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores para atuar nas escolas. Para tanto, o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

Na visão de Gatti e Barretto (2009) , a história da formação de professores de maneira mais estruturada acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica. Inicialmente para as poucas escolas existentes, visava ao atendimento aos alunos por professores leigos. Para as disciplinas específicas, no secundário, rarefeito até o ano de 1940, apenas no final da década de trinta, século XX, é que se propôs formação de docentes pelas licenciaturas que começaram a ser oferecidas como adendo de bacharelados nas poucas universidades ou faculdades existentes. Nas escolas secundárias, ainda em pequena quantidade em face do tamanho da população, os docentes formados em áreas diversas se propunham a lecionar, porém sem formação pedagógico-didática.

Desse modo, percebemos traços persistentes e problemáticos em nossa história, como é o caso da falta de professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dos recursos insuficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas, o que vem repercutir em dificuldades latentes para oferecer uma formação sólida para o educando. Portanto, considerando o amplo quadro que se delineia no que diz respeito à formação para a docência, com impasses e problemas antigos que se repetem; e novos, que emergem ante os novos cenários sociais, buscamos neste trabalho desenvolver experiências de formação continuada que são portadoras de alguma inovação, discutindo os fatores que influenciam suas realizações e seus efeitos possíveis na melhoria do trabalho educacional, especialmente no que se refere ao trabalho com o texto literário, em busca de alternativas formativas para a docência.

Diante da preocupação com a qualidade do ensino, a formação de professores passa a ocupar um lugar central nas discussões da área da educação, transformando-se, atualmente, numa das questões mais controversas e de maior visibilidade, tanto pelas autoridades educacionais, como pelas diversas modalidades midiáticas, pois novas concepções e demandas originadas na forma de produção

material de bens, na organização do trabalho e de produção do conhecimento provocam novas exigências quanto à função social da escola e, por consequência, quanto à formação inicial dos professores, o que demanda, a nosso ver, urgência em refletir sobre os cursos de licenciatura, que têm historicamente esta incumbência. Essa necessidade de mudanças na formação inicial é enfatizada por Santos (2014).

A questão da formação do professor nos cursos de Letras, conforme menciona Neves (2002), ainda está longe de encontrar uma fixação de caminhos minimamente satisfatórios. Mello (2000), assim como Neves, reconhece que a localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior separa a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos na educação básica. A ausência de uma formação leitora pode influenciar o mau desempenho dos alunos nas avaliações que envolvem a compreensão de textos. Dessa forma, consideramos que os licenciados têm o direito a práticas reais de leitura durante sua formação inicial e na formação continuada, para que possam reverberar numa prática docente com procedimentos didáticos efetivos e eficazes em consonância com as necessidades de aprendizagem da leitura de seus alunos.

Nesse contexto, a questão do conhecimento literário é uma demanda do professor de Língua Portuguesa, uma vez que é de sua competência ensinar leitura, na qual se encontra a Literatura, a produção de texto e a análise linguística. Segundo os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, a literatura perdeu o *status* de disciplina autônoma e foi incorporada ao estudo da Língua Portuguesa, recebendo a justificativa de que “os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço de diálogo, em que locutores se comunicam” (BRASIL, 1998). Ou seja, o professor de Língua Portuguesa também é um professor de Literatura. Para Carvalho (2015), a incorporação dos conteúdos de Língua Portuguesa, proposta pelos PCNEM, apresenta aspectos positivos, uma vez que tenta romper com a dicotomia língua e literatura, no entanto, faz-se necessário levar ao conhecimento do aluno de Letras que os critérios para apreciação de uma obra literária são oriundos de uma concepção que o professor tem de literatura.

A esse respeito podemos dizer que parece não estar claro para o professor a transposição da teoria literária para aplicação na sala de aula da educação básica,

proporcionando inconsistência na prática. O professor, egresso de um curso de Letras, nem sempre faz ideia de que sua tarefa de ensino de literatura não é inocente, mas vem direta ou indiretamente impregnada de noções que acabam por funcionarem como critérios para a crítica e a avaliação das obras, bem como para a organização dos processos de leitura e interpretação ao nível do aluno (BORDINI; AGUIAR, 1993).

A partir da colocação de Bordini e Aguiar (1993), podemos inferir que, escolher partir de uma abordagem preocupada apenas com a periodização dos movimentos literários, ou, por outro lado, a partir da focalização do texto literário como manifestação de um uso extraordinário da linguagem é uma inconsistência com a qual se depara o professor de literatura. Para tanto, entendemos que as escolhas teórico-metodológicas que o professor faz, a clareza sobre o porquê de ensinar literatura a seus alunos, dará consistência ao trabalho na área. Ou seja, os conhecimentos trabalhados na formação inicial do professor necessitam ser recuperados posteriormente no trabalho nas salas de aulas, para que o professor não reproduza com seus alunos os mesmos modelos que lhe foram aplicados em sua formação básica e não necessite que sua prática apenas pelos modelos do livro didático.

Vale ressaltar que nem toda a teoria linguística ou literária tem de, necessariamente, ter um correspondente prático de aplicação (NEVES, 2002). Em relação ao assunto, Coracini (1998, p.13) afirma que “toda teoria, enquanto abstração, é também interpretação e que toda ‘prática’ já é por si só interpretação”. Contudo, se toda interpretação é dependente do contexto do sujeito-interpretante, a interpretação é sempre motivada por esse modo de agir em relação à determinada situação, como a sala de aula de Língua Portuguesa, por exemplo. Logo, é provável que devido a essa capacidade de interpretação, muitos professores têm conseguido desenvolver seu trabalho em sala de aula, e discutindo possibilidades de ensino-aprendizagem sem que, em alguns casos, tenham visto sequer a teoria sobre tais atividades durante sua graduação.

A partir dessa reflexão, afirmamos que a formação de professores pressupõe um diálogo entre diversos saberes, experiências e motivações tanto na área de conhecimento como na didática do ensino. No caso do professor de Língua Portuguesa, fica evidente que o conhecimento necessário para uma atuação

profissional consistente inclui, além dos conhecimentos linguísticos e a didática do ensino da leitura e escrita, uma cultura letrada ampla e diversificada, construída em interações com livros, textos e autores diversos. Nós professores, às voltas com nossas próprias dificuldades, e facilidades, temos de promover eventos de letramento em que os educandos usem a leitura e a escrita dentro e fora da escola para fins sociais de comunicação, expressão pessoal, busca e registro de informações e ainda para a fruição da literatura como experiência estética.

4.1.1 Formação de professores: uma Base Nacional Comum

O desafio de se tornar um professor que ensina e aprende ao mesmo tempo, em uma intensa interação com os alunos, processo no qual se constrói o saber, requer medidas na formação de professores. Para tanto, o Ministério da Educação e Cultura elaborou, em 2018, na tentativa de minimizar as fragilidades existentes nesse processo, uma base comum para reformar a formação de professores. Antes de entrar em vigor, o documento teve que ser analisado e aprovado no Conselho Nacional de Educação. Está contida nessa base uma proposta de reformulação dos cursos de licenciatura que inclui a exigência de uma prova nacional para que professores possam dar aulas nas escolas básicas e a reformulação do curso de Pedagogia denominada de Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores).

A resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As principais mudanças propostas são: criar um instituto nacional de formação de professores para centralizar ações que atendam a requisitos previamente definidos e demonstrar ser competente para realizar suas atividades com segurança; formular políticas avaliativas e monitoramento; substituir as horas de estágio por uma residência pedagógica desde o primeiro semestre do curso; a aplicação anual do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para as licenciaturas; a criação de um estágio probatório para professores iniciantes, sob a orientação paga de professores mais experientes; redefinir a formação continuada no âmbito das secretarias estaduais e municipais, criando quatro níveis de proficiência para avaliar a carreira docente; atualizar as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e de pedagogia pelo CNE.

A BNC tem caráter normativo e, para a implementação, é preciso a colaboração entre estados e municípios, assim como já tem acontecido com a elaboração de currículos referenciais após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento é uma referência para as licenciaturas nas universidades brasileiras, pois são os cursos que preparam os estudantes do ensino superior para darem aulas nas escolas de ensino básico. A nova base determina conteúdos e competências tanto para as licenciaturas quanto para a formação continuada dos professores. As principais mudanças na formação inicial passam por diretrizes curriculares nacionais das licenciaturas, residência pedagógica, Enade para licenciaturas e prova para ingresso, substituição das 400 horas de estágio obrigatório dos estudantes de licenciatura por uma residência pedagógica, que teria início já no primeiro semestre da licenciatura. O Enade será condição obrigatória para que o estudante de licenciatura obtenha permissão para atuar como professor em escolas de ensino básico ou possa disputar vagas de professor em escola pública. Tais mudanças podem minimizar o caráter teórico das licenciaturas, respondendo às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC.

Nessas diretrizes a formação inicial vinculada às instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciaturas e deixa a formação continuada a cargo das secretarias estaduais e municipais de ensino, nas quais estão vinculados os professores que já têm diploma. A formação continuada também deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira do docente. A cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho, conforme a resolução. O documento estipula três tipos de formação continuada, promovidos dentro da própria escola, dentro da rede estadual ou municipal, por meio de cursos, eventos e atividades de trocas de experiências e ações formativas, e também no ambiente externo, como o incentivo à participação em congressos e outros eventos acadêmicos, além de cursos de pós-graduação em instituições de ensino. A formação continuada também se constituirá como um critério para evoluírem na carreira de professor. A proposta prevê que os planos de carreira, que são regulamentados pelos estados e municípios, usem a matriz de competência para avaliar o desempenho dos professores.

Segundo a proposta, seriam quatro os níveis de proficiência dos professores: inicial (professores graduados na licenciatura), probatório (professores novatos, que deverão "apresentar novas competências e habilidades"), altamente eficiente (professores com carreira mais avançada, que deverão "apresentar competências e habilidades mais complexas"), líder (professores no nível mais alto da carreira). Também determina, a exemplo do que fez a Base Nacional Comum Curricular, uma lista de competências esperadas dos professores brasileiros, divididas em três dimensões: do conhecimento profissional, dimensão da prática profissional, dimensão do engajamento profissional.

No dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 instituiu a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Na visão de Freitas e Molina (2020), na BNC-Formação, os professores são conclamados a desenvolverem as suas novas competências e a transmitirem-nas para os alunos na sua prática pedagógica, para que eles também sejam capazes de desenvolver as suas próprias competências. Essas considerações se tornaram marcantes na BNCC e refletem nas modificações das diretrizes para a formação de professores que, "silenciosamente, conferem uma visão de resignação, de coesão, de culpabilização do indivíduo e, de forma alguma cotejam a emancipação humana, ou contribuem para a discussão da raiz do problema que é de ordem econômica", como bem destacam Freitas e Molina (2020, p. 79).

Concordamos com Freitas e Molina (2020), no que se refere ao assumirmos um olhar cauteloso em relação à atual conjuntura que instituiu a Resolução CNE/CP n. 2/2019, com ênfase demasiadamente nas competências e habilidades, em uma formação de professores voltada à codificação de avaliações quantitativas. Não por acaso, modificando a função da escola e o trabalho docente, quando a escola e os professores devem ter como atividade fundamental a transmissão do conhecimento científico, símbolo universal da cultura humana, saber historicamente acumulado por muitas gerações de ~~humanos~~ que nos antecederam.

Nesse contexto, a melhoria do processo de formação de professores carece de Leis e Decretos, de mais ações efetivas e investimentos. E ainda, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidade e comprometimento da sociedade contra o sistema de exclusão social, que enfraquece as bases de sustentação democrática, restringindo o direito à educação, algo difícil, porém não impossível. A

mobilização dos educadores é de grande valia para a missão de construir um sistema educacional de ensino superior, que realmente prepare e certifique professores, dotados de ampla e sólida formação, para, conseqüentemente, poderem contribuir com uma escola de educação básica de boa qualidade, além de profissionais sensibilizados da necessidade de lutarem por seus direitos. Essa ampla e sólida formação já mencionada requer, de acordo com Nóvoa (1991, p.23), um aprender contínuo que é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. Portanto, para este estudioso, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, alicerçado numa perspectiva dialógica, reflexão que abordaremos na próxima subseção 4.3.

4.2 Políticas públicas de formação continuada dos professores: a prática da Rede Estadual de Pernambuco

Em uma pesquisa de mestrado intitulada “Políticas Públicas de Formação Continuada dos professores do Ensino Médio: Um Estudo da Rede Estadual de Pernambuco”, Marcelino (2015) buscou compreender a política de formação continuada de professores do ensino médio da rede estadual de Pernambuco, no período 2011-2014, visando estabelecer uma relação com a política nacional. A pesquisadora compreendeu as propostas de formação de professores a partir dos embates entre os dois modelos de formação que vão se estabelecer, principalmente, a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Essa pesquisa representa a realidade vivenciada no estado de Pernambuco, dialoga com nossos desejos de mudanças nas práticas de formação dos professores do ensino médio de Pernambuco e possibilita algumas reflexões a partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, sobre algumas concepções acerca da importância da formação continuada, a percepção dos professores sobre as formações continuadas da rede

estadual de Pernambuco, no período 2011-2014, e as possíveis contribuições dessas formações continuadas para o exercício da docência no ensino médio.

Marcelino (2015) apresenta através de entrevistas, um panorama de professores que têm uma visão da Formação Continuada de Pernambuco como preparação para exames e avaliações externas, no entanto, outros professores apresentam uma concepção de formação continuada em uma perspectiva humana, próxima de valores éticos e permanentes. Ou seja, em alguns momentos a formação é percebida realmente com a finalidade de aproximar para o foco da preparação dos professores em alcançar as metas e em outros momentos, outros sujeitos criticam esse modelo defendendo uma formação como reflexão da prática, análise entre teoria e prática e que esta deve ser constante (permanente). Segundo a pesquisa, muitos professores criticam esse modelo de formação voltado para preparar os professores em torno das avaliações externas e se indignam diante do que está posto, porque o professor vem sendo muito pressionado para aumentar os índices da escola e deve se mobilizar a todo custo para que isso aconteça.

Na percepção dos professores sobre as formações continuadas da rede estadual de Pernambuco no período 2011-2014, segundo Marcelino (2015), há um entendimento de que houve poucas iniciativas de formação e as que aconteceram não foram significativas. Para alguns professores, as discussões realizadas na escola são importantes e fazem diferença, uma vez que acreditam ser um momento de troca de experiências. Para a autora, a formação é chamada de continuada numa busca de construção de saberes próprios da prática docente, no entanto, no caso de Pernambuco, a formação não está sendo considerada como uma política de formação continuada, mas como uma política de valorização das matrizes e referenciais das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, para atender a uma avaliação de larga escala.

Existe uma conscientização, por parte da maioria dos professores, pois refletem sobre o seu fazer e sobre os problemas atuais. Assim sendo, parece-nos que os professores não se identificam e não se sentem contemplados com as formações atuais propostas pela rede estadual de Pernambuco, focadas apenas nos resultados, numa lógica mercadológica, com a educação sendo banalizada diante de uma necessidade de reduzi-la a conhecimentos mínimos, focados a partir de índices de desempenho das avaliações. Então, a avaliação, em si, no sentido de

atendimento aos ditames externos, passa a ser o mais importante (MARCELINO, 2015).

Sobre as contribuições das formações continuadas para o exercício da docência no Ensino Médio, a pesquisa destaca anseios por uma proposta de formação continuada mais voltada às questões de formação do ser, tanto dos professores como dos alunos, analisando as questões próprias das juventudes e de como interagir melhor com essa etapa do desenvolvimento humano. Marcelino (2015) critica a formação presa a parâmetros estabelecidos de avaliação e resultados esperados dos estudantes, pois os professores se sentem pressionados e perdem a autonomia necessária ao ato de educar e de criar alternativas construídas na relação reflexão-ação-reflexão. Podemos afirmar, no entanto, que situar o sistema educacional de Pernambuco, que vem utilizando como marca de uma modernização da gestão na educação, a gestão por resultados, uma prática embasada, fortemente, em índices que são apresentados como representativos da qualidade educacional pernambucana.

A investigação aponta que não há na educação desse estado uma articulação sistêmica nas formações oferecidas, pois o governo do estado de Pernambuco apresenta formações prontas e verticalizadas. Mesmo que nos documentos haja um discurso de participação, observa-se na prática, segundo a pesquisa de Marcelino, que apenas ações situadas em consultas esporádicas e de representatividade mínima da categoria de professores, algo que prejudica a autonomia deles. Nós, professores, posição que assumimos nesta tese, precisamos lutar por uma formação docente que fuja dos moldes gerencialistas e que estejam a serviço dos anseios dos estudantes e dos profissionais da educação, e que não limite apenas a buscar resultados a serem publicizados por gestões com o intuito de legitimar uma concepção que já vem sendo utilizada e valorizada na iniciativa privada empresarial.

Marcelino (2015), ao analisar os referenciais para a formação continuada dos professores do ensino médio de Pernambuco, percebeu uma concepção de formação com base em desenvolvimento de competências nos estudantes, com foco na elevação dos índices compactuados por cada escola. A preocupação é de reforçar conteúdos para as áreas de Matemática e de Língua Portuguesa, áreas às quais são avaliadas interna e externamente. A formação continuada, na maioria das vezes, objetiva apenas instruir os professores para o alcance das metas. Os próprios

referenciais curriculares estarão em consonância com as matrizes de referências das avaliações externas.

Ainda segundo Marcelino (2015), pensar a formação docente apenas para elevação de resultados nas avaliações externas tem provocado insatisfação nos professores, porque parece que essa variável não garantirá o desenvolvimento amplo da aprendizagem dos estudantes do ensino médio por não dar conta de uma proposta de currículo numa visão mais ampla e justa. Os professores entrevistados por Marcelino (2015) entendem as formações continuadas oferecidas pela rede estadual de Pernambuco como ações sem significado real para a prática pedagógica, pois se sentem desvalorizados com as atuais políticas empregadas, por considerarem que deve existir um diálogo entre as políticas de formação da Secretaria de Educação e os anseios e necessidades dos profissionais da escola.

As considerações de Marcelino (2015) nos faz refletir sobre um projeto coletivo de formação profissional que valorize a identidade docente, o humano, respeite o conhecimento construído, que possibilite refletir sobre a prática docente, melhorando a nossa capacidade de compreensão crítica e que vá além da necessidade de alcançar índices de desempenho. São necessárias, ainda, mais pesquisas que visem contribuir com a análise das atuais propostas de formação docente que estão em pauta nas administrações públicas brasileiras, pois ainda não sabemos da real dimensão negativa que o modelo gerencial da educação tem gerado na qualidade da educação e na construção da identidade profissional através das práticas de formação continuada pouco humanizadas.

4.3 A formação continuada: possibilidades de melhoria em uma perspectiva dialógica

A sociedade em constante evolução fez da escola um espaço de desenvolvimento de democratização de novos saberes, com foco na formação de docentes que possam ser protagonistas nos espaços sociais nos quais estão inseridos. Ela é uma via fundamental para o aprimoramento da formação docente e do sistema educativo (NEVES, 2002). Logo, a formação contínua oportuniza a vivência de reflexão e contato com concepções inovadoras. É necessária atenção especial para o modo como estão acontecendo as formações dos professores que formam o docente para o exercício profissional. Defendemos, assim como Freire (1999), que a formação precisa propiciar saberes que são indispensáveis, como

exemplo o de que o professor, a partir de sua experiência, assuma-se também como sujeito da produção do saber, com a convicção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que aconteça a sua produção ou construção.

O processo de formação de professores, de acordo com Veiga (2006), deve ser compreendido dentro de um contexto social, histórico, político e econômico, comprometido com a inclusão social através de perspectivas emergentes e emancipatórias, a qual almejamos também nesse trabalho. Além de considerar o contexto social, a prática precisa ser reflexiva e abrir espaço para a construção de novas práticas e competências. Para Freire (1999), é inquestionável que a docência pressupõe a discência, sob a pena dos nossos alunos tornarem-se meros objetos de recepção de informações e, por consequência, sujeitados a um tipo ineficiente de formação no decorrer de sua escolaridade. Portanto, corremos o risco de reproduzir o que vivenciamos no decorrer de anos de nossa formação escolar, e por que não dizer, de nossa formação inicial. Isso pode se repetir em função de sermos frutos de uma educação em que o professor transmitia o conteúdo, ou o conhecimento sem ouvir seus alunos, sem abrir o diálogo para que o educando expresse seus pensamentos, conhecimentos e compreensões a respeito dos temas.

Desse modo, a formação continuada se configura como espaço para o diálogo, a reflexão e troca de experiências e saberes. Assim, acreditamos que essa prática deve ser pautada no princípio do dialogismo bakhtiniano, na qual professores possam estar inseridos em práticas discursivas, revelando-se como sujeitos socialmente históricos e culturais. Pois, ao mesmo tempo em que a palavra diálogo apresenta a carga semântica de resolução de conflitos e/ou de estabelecer entendimento entre os participantes de uma leitura, não se pode deixar de mencionar que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória e que ela se revela no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2006)

Nessa compreensão, a palavra pode ser considerada como uma força para interação, e as falas que compõem os discursos na formação continuada são plurissignificantes. Sendo assim, a proposta da formação continuada como uma ação dialógica entre quem enuncia e quem interpreta o ato discursivo ocorre por

meio da interação verbal. Nesse sentido, Bakhtin (2006) valoriza o outro, pois por meio deste é possível estabelecer relações dialógicas, uma vez que este é responsável por enunciar outras vozes. O que possibilita valorar as experiências do outro nas reflexões como instrumentos de análises.

Provavelmente, uma relação dialógica que se estabelece através de interações e enunciados possíveis no espaço de interlocução da formação continuada dos professores pode se estender na produção de seus discursos, entrelaçando-se nos espaços dialógicos das salas de aulas, possibilitando aos alunos interagirem, respeitando-se e agindo eticamente, entendendo a necessidade da presença do outro em suas vidas, afetados pelos enunciados do outro.

O dialogismo, para Brait (2005), pode ser definido como as experiências discursivas estabelecidas entre o eu e o outro; essa relação entre os sujeitos somente pode ser entendida quando o sujeito perde o seu lugar no centro do processo de construção de sentidos e deixa de realizar compreensões únicas, monológicas e passa a considerar as diversas vozes que compõem os discursos dos outros, contribuindo para uma formação dialógica e democrática. Outrossim, Machado (2001) afirma que a interlocução entre falante e ouvinte se trata de uma ação ativa, já que em uma elaboração dialógica quem produz um enunciado espera uma resposta do seu interlocutor. É nesse movimento ora eu, ora o outro que se estabelece o processo de interação, que por sua vez edifica as possibilidades de compreensão do texto, seja ele oral ou escrito.

Finalmente, as relações dialógicas se compõem no encontro das vozes dos sujeitos. Encontros estes que, respeitados como legítimos nas interações gera a alteridade, isto é, se colocar no lugar do outro e, assumindo este lugar, se ver e ver o mundo que vem do olhar e da compreensão do outro. Inclusive, considerando que somos seres em construção que nos constituímos como sujeitos na interação com o outro. Nós professores, também na formação continuada, precisamos do outro para descobrir quem somos e do que somos capazes na nossa atuação prática. Nas palavras de Bakhtin (2006), a formação do homem ocorre pelos movimentos que acontecem a partir das relações dialógicas, nos encontros e interações entre os sujeitos.

Para Bakhtin (2006), a interação ampara-se no dialogismo, em que toda relação dialogal implica necessariamente a alteridade, em que a toda expressão

enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre a uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação. A amplitude desse contexto é sempre variável e inclui tanto um diálogo real entre dois interlocutores concretos quanto um diálogo entre teorias, obras, épocas, culturas etc. Por conseguinte, a escuta ativa e compreensiva leva, mais cedo ou mais tarde, a réplicas multifacetadas, plurais, que integrarão o fluxo dialógico, participando de sua composição, o que nos faz pensar sobre as interações considerando os sujeitos como parte de um todo em que possuem as mesmas possibilidades de interação e diálogo (Bakhtin, 2006).

O pressuposto dialógico fundamentado na teoria bakhtiniana contribui para pensarmos as relações dialógicas que precisam se estabelecer na formação continuada do professor. Com efeito, a formação continuada do professor, pensada a partir do pressuposto dialógico, pode problematizar a prática docente e transformar aspectos que são vistos como um problema com um objeto a ser investigado, e nortear de forma mais reflexiva a prática docente. Contudo, o professor se coloca no lugar de pesquisador de alternativas para transformar a sala de aula num espaço de invenção, construção do conhecimento e produção de sentidos.

Uma relação dialógica se estabelece através das interações e enunciados possíveis em espaços de interlocução e dialogismo. Formador e professor, a partir da produção de seus discursos, quando se entrelaçam e intercalam produzem relações dialógicas, e estas relações se estabelecem entre os interlocutores no dialogismo. Assim, vai se construindo uma formação continuada dialógica, com o respeito aos diferentes sujeitos e possível participação de cada um deles no processo de construção do conhecimento. Consequentemente, é provável que o professor levará para sala de aula práticas nas quais prevaleçam espaços de interação e aprendizagem, a partir de situações em que os alunos vivenciem a pesquisa, a construção e a invenção, considerando os conteúdos referentes ao ano de escolaridade em que se encontram.

Pensamos não ser possível dialogar se nos fecharmos à contribuição dos outros, se nos sentirmos ofendidos com a verdade dos outros. Ainda há um longo caminho a percorrer, para chegarmos ao lugar de encontro onde não há ignorantes

absolutos, nem sábios absolutos, existem homens que, em comunhão, buscam saber mais. De fato, o coordenador pedagógico, ao construir com os professores uma relação dialógica, abre caminhos para pensarmos as atividades que serão realizadas em conjunto. Os desdobramentos que essa prática ocasiona podem operar transformações nas atitudes dos sujeitos e também em suas relações e, principalmente, no espaço da sala de aula que também pode ser transformado pelo agir dos diferentes sujeitos.

Para Lopes, Costa e Sampaio (2011), precisamos construir um olhar que não apenas o nosso, para compreendermos o universo que nos cerca, agregando transformações, corroborando para uma formação continuada do professor numa perspectiva dialógica, numa relação de respeito e desejo pelo pensar do outro, em construção e transformação tanto dos sujeitos em interlocução como de suas relações com a vida e a sociedade. Da mesma maneira, assumimos que a formação literária do professor, temática abordada na subseção seguinte, que está atuando na sala de aula, aconteça também nessa perspectiva, para que a leitura literária, processo que envolve relações dialógicas, não sejam negadas pelas práticas docentes.

4.4 A formação continuada literária do professor no exercício da docência literária

Sabemos que muitos são os desafios postos pela educação contemporânea e que grande é a insatisfação e insegurança do professor frente a eles. Mello (2000) acredita ser a formação contínua do professor um caminho possível para a melhoria da qualidade do ensino, uma tentativa de aperfeiçoar o trabalho do professor. Como afirma Freire (1991, p. 589), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Desse modo, entendemos que a formação continuada é uma necessidade para que o professor cresça continuamente, tanto pessoal como profissionalmente, precisa acontecer em consonância com os sonhos, a vida e o trabalho do professor.

Nesse sentido, Nóvoa (1991, p.30) evidencia que “A formação continuada deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”. Refletindo sobre essa questão, Silva (2012,

p.15) afirma que a formação de professores, nas diversas licenciaturas, que os formadores precisam lembrar que, em quaisquer disciplinas escolares, todos os professores trabalham com práticas de linguagens, envolvendo atividades de leitura e produção textual, em diferentes modalidades, mídias e suportes.

Kleiman (2007) destaca que a atitude do professor que se percebe em um processo que é contínuo e que aprende com seus alunos é de suma importância, pois para que o professor possa agir assim um dia, em sua prática, precisa hoje, no processo de formação, proporcionar maneiras desse fazer. Essa é uma abordagem particularmente interessante para nossa pesquisa, visto que se trata de um trabalho que também procura compreender as trajetórias de letramento literário de professores, focando na formação continuada.

Nas últimas décadas do século XX, a formação de professores tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores do assunto e legisladores. Na fase de denúncia, a LDB n.4.024/61 questionou o modelo de currículo (3 + 1) que vinha sendo adotado nos cursos de Licenciatura, passando a exigir um currículo mínimo, composto por um núcleo de matérias com vistas a uma adequada formação cultural e profissional com ênfase na formação do educador. Ainda diferentes orientações foram dadas, tendo nas “matérias pedagógicas” um eixo curricular responsável pela formação do professor com foco no que ensinar, no como ensinar, e na necessidade de um conhecimento prévio sobre o aluno, os objetivos, organização, política pública e de uma Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado - nas escolas da comunidade, nos moldes dos “internatos” dos cursos de Medicina) para atender à exigência de treinamento profissional (CHAGAS, 1978).

Embora tenha havido esses esforços, ainda permanecia a necessidade de se ter uma base comum nacional de formação de educadores, articulada com as disciplinas de conteúdo específico e as integradoras na formação do professor das áreas específicas. Reivindicava-se uma formação pedagógica sólida e não fragmentada; o desenvolvimento do conteúdo específico na ótica do ensino; a valorização da relação “prática-teoria-prática” - articulação entre a teoria e a prática desde o começo do curso – a revisão do modelo curricular adotado; o acompanhamento e a supervisão permanente nos estágios curriculares; a prática pedagógica; a interdisciplinaridade; a delimitação dos saberes da docência; a autonomia pedagógica, a constituição de uma identidade profissional do docente.

Para tanto, consideramos que as manifestações por meio da linguagem são formas promissoras de desenvolvimento dos sujeitos. Logo, parece-nos possível afirmar que o processo de aprendizagem na prática do letramento torna-se um desafio para o professor que é inquieto no sentido de ajudar a sua disciplina como parte integrante de um constructo de saberes. Pois ensinar na perspectiva do letramento requer repensar conteúdos e buscar desenvolver uma proposta adequada no sentido de minimizar os obstáculos da aprendizagem. Segundo Kleiman (2007), assumir o letramento como objetivo do ensino implica adotar uma concepção social da escrita em oposição com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. Isto é, os estudos de letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Muito embora a sociedade nunca tenha ficado inerte, em nenhuma outra época se vivenciou um desenvolvimento científico e tecnológico como nas últimas décadas. Obviamente, esse desenvolvimento exige dos educadores posturas fundamentadas numa reflexão contextualizada da realidade. Nós, professores, nunca podemos nos considerar competentes o suficiente para o exercício da docência, dispensando uma formação constante. A concepção moderna de educador exige “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira” (BRZEZINSKI *apud* HYPOLITTO, 2007, p. 1).

Defendemos que a formação de professores deve primar por reorientar a configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno era simplesmente receber informações; deve trilhar por um caminho no qual o docente se sinta preparado para alternar entre diferentes ferramentas tradicionais e contemporâneas de linguagem em sala de aula.

Lopes, Costa e Sampaio (2011) desenvolveram uma pesquisa no âmbito de três IES brasileiras, nas denominadas *Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*¹, na qual investigaram quais são os conhecimentos mobilizados na formação de professores em disciplinas da licenciatura que recebem nomes como Metodologia do Ensino de Português, Prática de Ensino de Português

e Literatura, Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura, dentre outras. O trabalho buscou verificar o espaço da leitura dentro das disciplinas citadas, bem como entender os mecanismos que norteiam o ensino de literatura dentro da universidade a fim de compreender que resultados essa formação pode trazer para a prática docente do futuro professor que está sendo formado.

Na pesquisa, as autoras abordam o ensino de literatura, criticam o letramento literário com vistas apenas ao domínio da historicização e sugerem levar aos discentes às práticas sociais de leitura, partindo do texto literário. Segundo elas, “para que esse letramento chegue às escolas, principais responsáveis pela formação de leitores, é necessário que os professores de literatura estejam nessa mesma sintonia e conhecimento na junção de teoria e prática no exercício de sua profissão” (LOPES, COSTA E SAMPAIO, 2011, p.64). Para as autoras, o problema se inicia dentro das universidades, e, por isso, fazem um estudo sobre as disciplinas da área de literatura do curso de Letras/Português do CAMEAM/UFRN visando a compreender em quais delas o ensino de literatura está presente.

Também Silva (2006) aponta que há ausência de conhecimento teórico e ausência de práticas de leitura que cooperem para que a literatura continue estigmatizada como objeto artístico de entendimento complexo. Acrescenta ainda que as práticas pedagógicas nas quais os docentes desconsideram o conhecimento prévio do aluno e suas expectativas de leituras, sem levar em conta também as formas de trabalho com o texto literário cujas características estão impregnadas no tradicionalismo⁴. Contudo, a formação de leitores deve ser o objetivo do ensino de literatura, pois uma experiência com o texto literário, que advém da literatura como forma de expressão, não apenas na velha periodização que divide a história literária, valida o ensino, uma vez que através dela advêm outras atividades as quais favorecem o embrenhar-se no campo da alteridade em que o indivíduo submerge e retorna para um encontro consigo mesmo, propiciando ao leitor a construção de um mundo racional que o ajuda a entender também suas experiências individuais. Para Zilberman e Silva (2008), a leitura deve vir “na frente, como um carro-chefe, o desejo de reconstruir, de recriar, de um lado, o imaginário; do outro, concomitantemente, a consciência intuindo o real inusitado informado pelo escritor”.

⁴ Segundo Saviani (2018), no ensino tradicional, cabia ao professor expor suas ideias, e aos alunos seguirem os ensinamentos atentamente e aplicá-los em exercícios que deveriam realizar disciplinadamente.

Por isso, para Zilberman e Silva (2008), dessa fruição originam-se conhecimento e é por isso que o caminho enveredado pelo leitor é de cunho pedagógico. De forma geral, o sujeito se aprimora ao fruir ou experimentar textos literários diversos. Entretanto, o mesmo não pode ser dito da relação literária-pedagogia, pois nem todo ensino escolarizado facilita a fruição pelo aluno leitor de aspectos educativos que podem emanar ou resultar da leitura de textos literários.

Os estudos de letramento têm desencadeado algumas questões acerca das práticas escolares de leitura e de escrita. Sua perspectiva adentra nos cursos de formação inicial e continuada de professores, orientando propostas de atuação na escola que alertam para a importância de se levar em conta o letramento dos alunos. Segundo Lopes, Costa e Sampaio (2011), o letramento literário está hoje em discussão com vistas a pôr fim ao domínio unicamente da historicização. Contudo, para que esse letramento chegue às escolas, principais responsáveis pela formação de leitores, é necessário que os professores de literatura integrem teoria e prática no exercício de sua profissão.

Para Nemirovsky (2012), especialista argentina que atuou durante 45 anos com formação docente para o ensino da linguagem escrita, é preciso mais, é fundamental aprofundar o vínculo que os professores têm com esse objeto peculiar, com essa ação social particular que chamamos ler. Isso porque, ressalta a pesquisadora, é muito difícil um professor trabalhar com um conhecimento ao qual não teve acesso. Afirma ser paradoxal esperar que o professor tenha o domínio da leitura quando sabemos que, em geral, a escola que frequentou desde a Educação Infantil até a faculdade não o ajudou a adquirir esse conhecimento.

Defendemos que, para o professor aperfeiçoar a forma de atuação no trabalho com leitura, faz-se necessário uma transição gradual, fundamentada nas necessidades de cada aluno, observando o desenvolvimento da aprendizagem, e a partir daí propor mudanças para cada atividade realizada. Dessa forma, o professor poderá não se limitar à pedagogia que orienta o trabalho docente nas escolas que tem no livro didático o seu sustentáculo maior; e que a voz e a autoridade do professor, segundo Silva (2011), são sublimadas em decorrência de uma tradição que estabelece a escolha e a adoção de pacotes impressos ou audiovisuais a partir da mecânica do simples repasse de informações. Desse modo, a convivência prazerosa e produtiva com várias obras é, muitas vezes, substituída por um

esquema redutor de leitura, chegando a destruir possíveis vontades ou curiosidades dos leitores durante a fase da escolarização.

De acordo com Zilberman (2006), a decisão de mudar o trabalho com o texto literário implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura. Portanto, entendemos que decisão como essa deve ser tomado por um professor que tenha conhecimento de textos literários porque não é possível fazer escolhas sem algumas possibilidades.

As ideias de Nemirovsky (2011) acerca do trabalho da formação de leitores na formação continuada coaduna-se com o propomos/pensamos/faremos neste trabalho. Como a autora, defendemos neste trabalho que é fundamental que os encontros formativos, sejam planejados de modo a desenvolver o desempenho do professor como leitor, tornando a leitura literária uma constante nesse trabalho. O foco é incentivar professor a ler, analisar, comparar outras obras do mesmo gênero, enfim, tudo aquilo que ele pede para que o aluno faça.

Para essa mesma autora, a prática do professor em relação ao trabalho com o texto literário não pode ser limitante e nem limitada. Para tanto, é importante, mas não é suficiente apenas saber as características dos gêneros para ensiná-los, é necessário que o docente se aproxime, progressivamente, da leitura, desenvolvendo um grau de desejo, de curiosidade e de busca em relação a ler, porque sem isso todo o restante é impensável. Portanto, o fundamental é aprofundar o vínculo que eles têm com esse objeto peculiar, com essa ação social particular que chamamos ler.

Em relação aos momentos específicos para trabalhar a leitura com o professor, Nemirovsky (2011) sugere que não é preciso dedicar um período ou uma etapa própria para isso. Ela acredita que é possível, ao mesmo tempo em que se oferecem as orientações didáticas para ensinar aos alunos, organizar os processos que permitem melhorar a interação do grupo com a leitura. As colocações da estudiosa dialogam com a proposta de Lerner (2002), da dupla conceitualização, teoria, a qual também fazemos uso nessa pesquisa e que orienta os encontros de formação de professores realizados no âmbito do nosso trabalho de pesquisa.

Nemirovsky (2011) afirma que, para o professor se envolver na prática da leitura, o coordenador pedagógico precisa colocá-lo em contato com exemplos de situações didáticas que sejam claras, precisas e acessíveis de modo que consigam, depois, executá-las em sala de aula. Quanto mais detalhadas as situações didáticas fornecidas ao professor, mais chances terá de elas serem integradas na rotina de classe e compartilhada a experiência em momento de formação. Vale salientar que não defendemos aqui a réplica de modelos prontos e acabados de situações didáticas, mas vislumbramos e acreditamos na capacidade que o professor tem de repensar o que se estuda e aplicar adaptando-se ao contexto social no qual está inserido.

Nemirovsky (2011) afirma a importância de se criar um ambiente dialógico, no qual os professores assumam, sem culpa, que não leram obras consideradas clássicas, como *Dom Quixote* ou outra vista como indispensável, de acordo com a cultura local. Sugere que o coordenador priorize publicações com as quais professores têm algum vínculo - porque leram o livro inteiro ou um fragmento ou, ainda, não leram, mas ouviram algum comentário que lhes chamou a atenção. Melhorar a formação leitora do professor requer um trabalho organizado de forma sistemática, propiciando situações que criem com a leitura um vínculo efetivo. O professor precisa se ver na condição de sujeito que está num processo formativo e que ver sentido no que está fazendo e, logo, terá motivos para ler ou para ler sem motivos. Seja qual for a proposta, ao planejá-la, é essencial considerar a situação real de produção de texto se deseja praticar.

Nesse contexto, entendemos que todo processo de aprendizagem humana a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na formação continuada, pode-se dizer que a interação coordenador-pedagógico e professor é imprescindível para que transcorram melhorias no processo de ensino, uma vez que isso colocará o coordenador na condição de, juntamente com o professor, construir alternativas. Por conseguinte, os encontros pedagógicos precisam proporcionar um ambiente adequado ao docente para que ele expresse suas dificuldades leitoras. Entretanto, a leitura de obras literárias na formação continuada favorece a comparação entre teoria e prática e amplia a reflexão a respeito da experiência com o universo da leitura, pois percebemos que o professor, muitas vezes, comprometido pelo excesso de trabalho, lê em condições aligeiradas e com pouco

aprofundamento. Certamente, a partir da presença da criticidade e da consciência na prática da leitura, ele poderá propor ao educando um desempenho diferente do que teria habitualmente, e os alunos poderão adotar procedimentos ou atitudes em relação à leitura que, até então, eles não estavam acostumados.

4.5 Dupla Conceitualização: caminhos para prática docente reflexiva na formação continuada

A concepção da Dupla Conceitualização (LERNER, 2002) fundamenta-se sobre a reflexão de um encontro entre teoria e prática. Assim, não é demais reafirmar que a formação do professor deve ser entendida como um processo contínuo, sujeito a reformulações ao longo do percurso, sempre que for necessário adequar-se às mudanças. Discutir com os professores em formação que eles são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento já é uma forma de orientá-los à reflexão, continuamente, na prática pedagógica.

Com o passar do tempo, a visão de que o professor deve ser treinado para desempenhar certo tipo de comportamento vem sendo substituída por uma visão mais ampla, em que o docente deve entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas, professor reflexivo, e que é necessário oferecer condições de aprendizagens para que possa tomar decisões coerentes sobre o que fazer, com base em objetivos educacionais minuciosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham, considerando as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Esse enfoque de formação docente é uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente operacionalizam o que outras pessoas que estão fora da sala de aula planejam.

Nesse sentido, Cochran-Smith e Lytle (1999) afirmam que, *a priori*, o movimento da prática reflexiva envolve o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. Para as autoras, reflexão também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

Para Schon (1983), o processo de compreensão e de melhoria do ensino deve começar da reflexão sobre a experiência do professor, “conhecimento-nação”, uma vez que o tipo de saber advindo da experiência de outras pessoas é insuficiente para uma boa prática. Em outras palavras, a formação docente para promover o desenvolvimento dos professores deve adentrar nas reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, levando em consideração as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente, viés que favorece aos professores confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho visando atingirem seus objetivos educacionais.

As origens dessa perspectiva, ao nível da formação de professores, remontam a Dewey (1989), o qual defendia que no ensino reflexivo se levava a cabo “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”. Enfim, pensarmos sobre nossa prática é esperar que essa reflexão seja meio de desenvolvimento do pensamento e da ação, repercutindo de forma positiva nas salas de aulas.

As novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo (ALARCÃO, 1996; SCHON, 1983) . Opondo-se a racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Portanto, sensibilizar professores em formação de que eles são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento é uma forma de conduzir e orientá-los para que sejam responsáveis e sabedores de que a reflexão é um processo contínuo, que deve estar presente em sua prática pedagógica, colaborando para o desenvolvimento dos emergentes debates que giram em torno de uma proposição para mudança de paradigma também no ensino de literatura na escola básica, foco do nosso trabalho.

Um professor engajado não é aquele que tem vocação, dom, que aprende por tentativa e erro, que acumula experiência de sala, reproduz roteiros, mas sim aquele que se prepara continuamente para aperfeiçoar sua prática ao fazer um trabalho de reflexão sobre ela e tem contato com o conhecimento didático. Nos dizeres de Nóvoa (1992), a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, pois estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo

sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade própria profissional. Para tanto, o professor pode contar com o coordenador pedagógico, profissional que geralmente é o responsável para orientar esse processo.

Dentro da escola, a função de coordenador pedagógico nem sempre é bem delimitada. E, muitas vezes, eles acabam atuando em questões burocráticas, resolvendo problemas de ordem disciplinar dos alunos, prejudicando o tempo de dedicação ao pedagógico. Contemplando esse aspecto, vale ressaltar as várias formas de atuação do coordenador pedagógico: orientação individual ou coletiva para o planejamento de sala de aula; acompanhamento de aulas, coordenação das reuniões pedagógicas; busca de subsídios para os docentes; análise do material didático; participação em projetos específicos; assessoramento para produção de material didático; estímulo à pesquisa; incremento da formação permanente através da organização de cursos ou palestras para professores (VASCONCELLOS, 2013).

No que se refere à formação continuada dos docentes, a Dupla Conceitualização, orientação utilizada pelo professor-formador para que os docentes construam conhecimento sobre um conteúdo e também sobre as condições didáticas necessárias para ensiná-lo, um caminho para formação de professores reflexivos. Essa metodologia surgiu dentro da didática da Matemática, e os programas de formação mais atualizados estão fundamentalmente apoiados nesse tipo de intervenção, conforme explica a educadora argentina Lerner (2002).

Outras áreas também começaram a usá-la, com destaque para Leitura e Escrita, na década de 1990. Portanto, um formador que utiliza a dupla conceitualização como metodologia oferece a teoria e as condições para aprimorar a prática através da reunião de opiniões e concepções da equipe e proporciona aos professores uma reflexão sobre conhecimentos construídos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula.

A dupla conceitualização, conforme Lerner (2002), envolve duas etapas principais. Primeiramente, o coordenador apresenta uma atividade desafiadora para os professores. O objetivo é vivenciar a situação de aprendizagem e identifiquem os conhecimentos que estão em jogo para ensinar determinado conteúdo. Na segunda etapa, o formador mostra uma sugestão de como se aplica aquele conteúdo. A partir da atividade feita pelo grupo, abre-se uma discussão sobre as condições

proporcionadas para realizá-la, a maneira como foi feito o planejamento, as intervenções do coordenador e o motivo de elas terem sido usadas - e levanta hipóteses sobre como ensinar determinado conteúdo. No fim, os professores devem fazer um plano de aula ou uma sequência didática para os alunos dentro da perspectiva estudada.

Utilizar essa alternativa, quando percebemos que os professores desconhecem os conteúdos ou têm uma visão equivocada sobre eles, pode contribuir bastante para a formação do professor. Procedimento adotado para o desenvolvimento da pesquisa de campo a fim de estabelecer um diálogo entre os conhecimentos advindos do docente de Língua Portuguesa com aqueles tidos como necessários às práticas de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de literatura, em especial, no nível médio de ensino.

Nessa perspectiva, propomos novas metodologias e colocamos os profissionais em contato com as discussões teóricas atuais, nas oficinas de formação, visando contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na escola. No caso de nossa pesquisa, os professores que estão inseridos elaboraram Sequências Expandidas de leitura para aplicá-las na escola. Optamos pelo método da dupla conceitualização ao detectarmos que os docentes têm dificuldade em trabalhar com o texto literário, com vistas a repensar sobre o papel do professor no processo de letramento literário do aluno. Assim, no espaço da formação continuada algumas questões foram suscitadas: como preparar uma aula que favoreça o letramento literário? O que fazer quando os alunos não gostam de ler? Como obter a participação de todos? Quais desafios o docente pode propor para que os alunos queiram ler? Quais são as condições didáticas para que essa atividade aconteça? Como propor a interpretação de uma história?

Nesse contexto, acreditamos que a formação continuada na perspectiva da dupla conceitualização requer uma mudança no trabalho docente, pois sugere uma capacidade de análise, um debruçar-se sobre o objeto de estudo em questão, sobre o fazer pedagógico, investigando, indagando, suscitando perguntas que podem ser respondidas ou não para interferirem nas práticas. A atualização da prática pedagógica requer um (re)fazer constante dos conhecimentos para enfrentar os desafios da realidade na qual o docente está inserido, buscando sempre a aprendizagem dos alunos.

5 CONSTRUIR E RECONSTRUIR CONHECIMENTOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

A metodologia que descrevemos nesta seção propõe uma integração dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Iniciamos a seção explicando como nos inserimos no campo da Linguística Aplicada, ciência que assume o linguista aplicado como um sujeito engajado na prática social e envolvido com os problemas do mundo.

Em seguida trazemos a metodologia desta pesquisa, esclarecendo que pareceu-nos de extrema importância verificar quais são os procedimentos internalizados que formam as práticas de leitura dos professores, visto que isso influencia na prática de ensino; e como novos procedimentos podem ser repensados a partir da formação continuada, utilizando a pesquisa-ação como forma de atender às exigências teóricas e proporcionar inteligibilidade para a discussão sobre a formação. Essa opção metodológica agrega valores importantes para a formação de professores que pretendem envolver suas ações de um sentido político, uma vez que evidencia um problema do grupo; no caso em foco, o letramento literário do professor e como isso reflete na prática de sala de aula.

Na terceira subseção, apresentamos como ocorreu a produção e a coleta de dados, os quais se deram através de entrevistas, análise documental, produção e execução de projeto pedagógico na formação continuada, através de oficinas com elaboração de Sequências Básicas de Leitura, observação, notas de campo e gravação de aulas das professoras; uma variedade de instrumentos vislumbrando a possibilidade de a pesquisadora adentrar no contexto sócio-histórico-cultural dos participantes, a integração com os professores e assim adquirir subsídios para analisar os eventos de forma mais próxima e coerente.

Finalizamos a seção apresentando as escolas, os participantes e os procedimentos éticos, os quais se consolidam de forma comprometida etnicamente com todos os envolvidos nesta pesquisa, no trato com as relações estabelecidas e na forma como foram abordados os dados gerados no percurso investigativo.

5.1 Inserção no campo da Linguística Aplicada

As mudanças dos paradigmas que norteiam os estudos da linguagem têm deslocado, para muitos linguistas, o foco da linguística estrutural para a investigação

da análise do uso da linguagem em suas práticas sociais e, conseqüentemente, fora do limite das ciências linguísticas, adentrando no território da Linguística Aplicada (TINOCO, 2008). Nesse contexto, um dos objetos da Linguística Aplicada é “a natureza da aprendizagem da língua [...], não a natureza da linguagem”, conforme Kleiman (2003, p.20). Esse é um primeiro diferencial da Linguística Aplicada em relação a outras áreas que também investigam o ensino e a aprendizagem de línguas e investem na formação de professores.

A Linguística Aplicada, doravante LA, tem uma visão voltada para “as práticas sociais” Moita-Lopes (2006), e para a relevância social da temática e dos objetivos gerais dos estudos da LA (FABRÍCIO, 2006). Logo é politizada e, nos termos de Pennycook (p.82), é “transgressiva” e “crítica”, diferente da prática de LA reinante nos anos 70, cujos praticantes consideraram a disciplina como neutra e apolítica. Com o desenvolvimento das pesquisas nessa área, a LA é concebida como ciência social, independente da linguística, e o linguista aplicado é um sujeito engajado na prática social e que se envolve com os problemas do mundo (RAJAGOPALAN, 2006). Assim, por acreditarmos na relação entre o linguístico e o social, esta pesquisa, de base qualitativa, se insere no campo de investigação da LA, que, nos últimos trinta anos, muitas contribuições têm oferecido, principalmente, para as áreas de ensino e aprendizagem de línguas.

No histórico da Linguística Aplicada, é possível verificar que ela surgiu no ano de 1940, sobretudo com o intuito de elaborar materiais para o ensino de línguas. Academicamente, de modo oficial, a primeira faculdade de LA surge em Edimburgo, na Escócia, em 1958. A LA avança lentamente e somente em 1964 é fundada a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA). No Brasil, a LA surge nos anos de 1960, com a intenção de aplicar as teorias linguísticas. Até os anos 70 continuou voltada para o ensino-aprendizagem de línguas e atrelada à língua inglesa e aos interesses políticos e econômicos dos países onde o inglês é falado. Entretanto, após a metade dos anos 80, a visão se ampliou para a investigação sobre questões de linguagem colocadas na prática social (ANJOS, 2018).

A partir da década de 90, a LA adentra também na área de formação de professores contribuindo sobremaneira para a reflexão sobre o ensino de línguas, os objetos de ensino e as metodologias adequadas aos cursos de formação, os quais devem oferecer uma consistente educação linguística ao professor, visando à devida

mobilização dos saberes acadêmicos para a construção de saberes significativos nas salas de aula de educação básica (GESSER; COSTA; VIVIANI, 2009).

No que se refere à natureza metodológica, a LA analisa os processos discursivos colados a um quadro maior de referências, que contempla os determinantes da situação que a envolvem, quais sejam: os aspectos geográficos, socioeconômicos, culturais, ideológicos e os aspectos relativos ao contexto de aprendizagem, os interlocutores, a troca de turnos entre eles, a negociação de sentidos, as ações realizadas, as produções escritas individuais e coletivas. Isso nos permite dizer que vertentes da Linguística Aplicada desenvolvem um olhar sócio-histórico e identitário para seus objetos de estudo, sendo que uma preocupação constante dessa área é relativa ao vínculo com as práticas sociais das pesquisas que desenvolve (TINOCO, 2008). Para tanto, não se limita a descrever os objetos, mas procura problematizá-los com vistas à proposição de alternativas para as questões que nos apresentam, por exemplo, na linha de pesquisa em que, nesta tese, investimos, qual seja: o letramento literário do professor na formação continuada.

Dentre as várias linhas de pesquisa desenvolvidas pela LA no Brasil, investigamos o letramento literário do professor e as possibilidades de aperfeiçoamento desse letramento na formação continuada com a finalidade de ressignificar as práticas de letramento literário dos professores e, conseqüentemente, dos alunos no sertão de Pernambuco, ampliando as possibilidades de transitar com desenvoltura mesmo dentro daqueles espaços que não lhes são familiar. Isso exige nossa atenção, quer como linguistas aplicados, quer como professores de língua materna.

5.2 Os passos metodológicos da pesquisa de campo

A pesquisa realizada tem como objeto de estudo as relações entre o letramento literário do professor e as abordagens de trabalho com o texto que desenvolvem nas práticas do Ensino Médio realizadas no sertão de Pernambuco. Partimos do pressuposto de que muitas são as influências possíveis na formação de um leitor, de que os usos da leitura pelos pais e parentes, de pessoas do círculo social e os propagados pela escola ajudam a formar a identidade de um determinado leitor. No entanto, pareceu-nos de extrema importância verificar quais

são os procedimentos internalizados que formam as práticas de leitura dos professores, visto que isso influencia na prática de ensino; e como novos procedimentos podem ser repensados a partir da formação continuada. Por isso, nos interessou averiguar que tipo de leitores são os professores de Língua Portuguesa, a relação que esses professores têm com a leitura literária e como podemos intervir para aperfeiçoamento dessa prática nas formações continuadas.

A opção por trabalhar com os professores da rede pública de ensino deu-se em razão da responsabilidade para com um maior número de estudantes, pelo fato de a pesquisadora-formadora fazer parte dessa rede de ensino e também por conhecer a evolução da educação pública de Pernambuco, no entanto porque prevalece a certeza de que ainda tem muito a ser melhorado. Além disso, levou-se em consideração o fato da presente pesquisa ter sido desenvolvida no âmbito de uma universidade pública.

Considerando a complexidade das questões que emergem no cotidiano escolar e entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, esta será uma pesquisa predominantemente qualitativa que, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2011), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto à abordagem, esta é uma pesquisa empírica, isto é, voltada para a descrição de uma situação concreta e para intervenção, caracterizada como pesquisa-ação, muito utilizada em projetos de pesquisa educacional e da LA. Conforme Thiollent (2009 p. 75), "com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico", o que apontaria para ações de transformações de situações dentro da própria escola. O uso dessa abordagem justifica-se por ela "consistir em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora" (THIOLLENT, 2009, p.14).

A utilização da pesquisa-ação em nossa tese justifica-se como forma de atender às exigências teóricas e proporcionar inteligibilidade para a discussão sobre

a formação. Essa opção metodológica agrega valores importantes para a formação de professores que pretendem envolver suas ações de um sentido político, uma vez que evidencia um problema do grupo; no caso em foco, o letramento literário, e compartilha leituras e métodos para tentar compreender as problemáticas que a questão proporciona além de favorecer a ação e a reflexão sobre (e na) ação dos participantes nas diferentes etapas da pesquisa, ajustando o planejamento das ações durante o processo e categorizando as descobertas.

Vale salientar que as relações que se estabelecem entre os participantes da pesquisa não são neutras e que os problemas que possam ocorrer durante o desenvolvimento do trabalho prescindem de um olhar reflexivo e de uma visão crítica sobre a realidade tal qual ela se apresenta e como poderia ser alterada, motivando as participantes a repensarem suas ações, fortalecendo-as frente às questões que lhes são impostas pela vida.

Nessa opção metodológica, fizemos usos de: entrevistas semiestruturadas; oficinas de formação continuada, com uma abordagem teórico-prática com os professores participantes; observação de aulas, anotações de campo; gravação de aulas dos professores.

5.3 Produção e coleta de dados

Nesta tese, a pesquisadora e formadora, assim como as professoras da formação continuada, assume o papel de sujeito de pesquisa, porque as orientações com ecos da voz da formadora serão observadas na análise dos dados produzidos na prática de aplicação das oficinas e no acompanhamento e realização das aulas.

As professoras em formação continuada apresentam larga experiência docente na educação básica, percebemos que estamos diante de um universo de saberes e fazeres, ou seja, fazemos parte de um grupo de pessoas que, compartilhando interesses, age colaborativamente para a construção do conhecimento e para a consecução dos objetivos e metas pensados a partir do projeto pedagógico que detalharemos a seguir. Baseada na colaboração desses profissionais, as ações foram sendo ajustadas no decurso da pesquisa.

Nossa geração de dados foi realizada da seguinte forma:

O primeiro momento da pesquisa foi dividido em duas etapas:

- ✓ Entrevista (Apêndice A) semiestruturada com quatro professoras de Língua Portuguesa de duas escolas estaduais do sertão central, do estado de Pernambuco que teve como objetivo: traçar o perfil dessas professoras levando em consideração dados relativos à sua formação, experiências de leitura, prática de ensino com o texto literário e os principais problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula e na formação continuada no que concerne ao letramento literário.

A entrevista foi aplicada antes de iniciarmos a incursão nas oficinas de formação. Para atender às nossas inquirições investigativas, organizamos um roteiro que contemplou dados pessoais e profissionais; Formação leitora na escola; Processo de formação no curso de Letras; Texto literário e ensino; e Prática como formador de leitor e abordagens sobre letramento nas formações continuadas.

Nós, pesquisadora e orientadora de tese, antes da elaboração do roteiro, procuramos rememorar objeto e objetivos de pesquisa, para que as perguntas apresentassem relevância e coerência no sentido de colher dados para o estudo e para as entrevistadas. Por fim, assinalamos que, quando da efetivação da entrevista, elas foram gravadas, com as devidas autorizações.

- ✓ No segundo momento da primeira etapa, analisamos as pautas das formações continuadas, de 2018, das duas escolas envolvidas na formação continuada. Nessa análise documental, procuramos detectar se existe um espaço para formação literária dos professores na formação continuada.

No segundo momento da pesquisa, foram realizadas 06 (seis) oficinas (Apêndice C) de formação com esses professores, as quais contaram com a anuência da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, devidamente organizado em um projeto pedagógico, intitulado Letramento literário: Oficinas de formação continuada para professores da rede pública de ensino do sertão central de Pernambuco (Apêndice B), que foi realizado no espaço do calendário das escolas para que os professores pudessem participar. O projeto focalizou questões teórico-práticas acerca da formação literária do professor.

O projeto pedagógico desenvolvido teve como objetivos:

Geral:

Contribuir com reflexões teóricas e formação prática do professor de Língua Portuguesa do sertão de Pernambuco, no que concerne a estudos sobre letramento

literário, viabilizando também a leitura de obras literárias, através de oficinas na formação continuada.

Específicos:

- ✓ Desenvolver estudos das teorias sobre letramento literário relacionando-as às práticas pedagógicas, por meio de encontros periódicos de formação com professoras de Língua Portuguesa da rede estadual do sertão Pernambucano.
- ✓ Propiciar às professoras uma experiência estética através da leitura de textos literários em oficinas realizadas com o intuito de ampliar suas experiências como leitoras.
- ✓ Construir com as professoras Sequências Expandidas de Leitura Literária nas oficinas, estimulando sua autonomia para atuação nas salas de aula ao relacionar os estudos teóricos com a prática pedagógica;
- ✓ Avaliar avanços e dificuldades evidenciadas pelas professoras nos eventos de letramento realizados no decorrer do projeto

Metodologicamente, na elaboração e no desenvolvimento do projeto pedagógico, seguimos também, em linhas gerais, os princípios de uma formação reflexiva e participativa de acordo com Kleiman (2003), focalizando a vivência do texto literário e a reflexão do professor que atua nas escolas do estado de Pernambuco, no que se refere à condução do seu fazer pedagógico.

O trabalho de formação foi dividido em etapas. Na primeira etapa do projeto pedagógico, foram realizados encontros com os gestores (as negociações estão registradas no diário de campo) das duas escolas envolvidas, durante os meses de outubro e novembro de 2018, a fim de informar sobre o início do projeto e conciliar agenda de encontros. Também a pesquisadora conversou com as professoras participantes para obter informações que substanciaram a organização das oficinas.

Ainda na primeira etapa, a pesquisadora-formadora iniciou o planejamento das oficinas, com atividades de estudos e escolha de materiais que seriam utilizados nas oficinas com os professores. Durante seis meses, as professoras participaram atividades planejadas de estudos de textos específicos sobre letramento literário, indicados pela pesquisadora-formadora; e leitura de obras literárias, escolhidas de acordo com os interesses apontados pelos professores participantes do projeto (A consulta sobre qual obra o professor gostaria de ler foi realizada via WhatsApp).

As leituras propostas (Apêndice C) subsidiaram as discussões dos encontros formativos que assumiram um caráter dialógico, no sentido de que todas as ações dialogaram de diferentes maneiras, a fim de se atingir maior envolvimento possível das professoras, visando a mudanças no processo ensino-aprendizagem.

Vale salientar que consideramos relevante investigar o fenômeno do letramento no contexto da formação continuada nas escolas, visto que nesse meio a leitura e a escrita se constituem como atividades essenciais das quais os membros dessa comunidade participam, apresentando-se como um *locus* privilegiado de atividades de letramento, sendo estas ressignificadas através das discussões e reconstruções coletivas marcadas pelo diálogo constante. Nesta tese é possível perceber evidências de letramento no trabalho de campo, quando o grupo de professores se reúne na formação continuada com a pesquisadora para discutir sobre as experiências vivenciadas com o texto literário. Podemos considerar, então, que, a cada encontro tivemos um evento de letramento. Por exemplo, quando se realizou a reflexão, na qual o grupo de professores discutiu sobre o trabalho com o texto literário e sobre o texto literário lido, dando sugestões, fazendo conjecturas, questionando, para extrair significado das leituras. Os eventos de letramentos desenvolvidos durante o trabalho de campo foram de naturezas diferentes. Tivemos seis momentos de formação continuada, cada um buscando seu significado por meio de leituras sobre texto literário e do texto literário, como veremos na seção a metodologia. Nesse sentido, podemos reiterar que os momentos vivenciados nas formações desencadearam eventos de letramentos no decorrer deste trabalho, uma vez que possibilitou um processo na interação entre os professores com as discussões e a socialização dos textos.

Na segunda etapa do projeto pedagógico, janeiro a junho de 2019, foram oferecidas, mensalmente, as oficinas para as professoras. As atividades de cada uma das oficinas propiciaram discussões sobre o processo de apropriação das novas teorias e métodos sobre o trabalho com leitura, e ainda favoreceu a produção de material (Sequências Expandidas de Leitura) para aplicação no contexto da sala de aula, contribuindo para melhorias na formação das professoras de Língua Portuguesa, no trabalho com a leitura literária.

Na primeira oficina dessa segunda etapa da pesquisa, a pesquisadora realizou uma Sequência Expandida de leitura com os professores. A ideia foi a de

que as docentes se colocassem no papel de seus alunos. Intervenções puderam ser feitas pela pesquisadora para melhor trabalhar o texto literário na sala de aula, sempre deixando claro que não é uma fórmula para ensinar o gênero, mas uma das possibilidades. Assim, a formação continuada pode se tornar um processo de reflexão sobre o que e como fazer, mobilizando conhecimentos teóricos na prática diária para uma adequada escolarização do texto literário.

A última etapa da pesquisa ocorreu no âmbito da sala de aula com observação, notas de campo e gravação de aulas de duas das professoras participantes da pesquisa, nas quais os docentes aplicavam as Sequências Expandidas de Leitura (APENDICE D), produzidas durante as oficinas nas formações continuadas realizadas pela pesquisadora-formadora. O critério para escolha dessas duas professoras foi não ter faltado nenhuma das formações. Dentre eles, uma professora com pouca experiência e outra com mais experiência no trabalho com o texto literário.

Essa variedade de instrumentos é relevante tendo em vista a possibilidade de a pesquisadora adentrar no contexto sócio-histórico-cultural de seus participantes de pesquisa, interagir com os professores e assim construir subsídios para analisar os eventos de forma mais próxima e coerente. No entanto, assim como Bakhtin (2006), consideramos que a percepção do mundo através dos valores do outro é algo complexo e que a visão do pesquisador também está científica pela teorização a qual lhe dá suporte para perceber os vieses que determinadas atividades instituem; logo o pesquisador também se utiliza de um olhar *outsider*, “excedente de visão”

Vinculadas aos objetivos e às perguntas desta pesquisa, buscamos por meio de análise de pautas de formação continuada e de entrevistas com quatro professoras de Língua Portuguesa, profissionais de duas escolas estaduais do sertão central, do estado de Pernambuco, refletir sobre questões relativas à formação, experiências de leitura, prática de ensino com o texto literário e os principais problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula e na formação continuada, no que concerne ao letramento literário, como já mencionamos. Essas questões tiveram seus desdobramentos no decorrer desta pesquisa e motivaram a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da leitura literária na formação continuada dos professores na perspectiva do letramento.

Uma questão de ordem metodológica, sobre a qual é necessária uma

justificativa, diz respeito ao número de professoras entrevistadas, quatro, por esse ser o quantitativo de professores efetivos das duas escolas e que pode ser considerado um número pequeno. Mas, como lembra (ZAGO, 2003), entrevistas em profundidade não produzem dados quantitativos e, por isso, não precisam ser numerosas, desde que as análises não sejam generalizadas. O que sustenta e garante a validade desses estudos é o rigor advindo da solidez das relações estabelecidas entre as interpretações teóricas e os dados empíricos (MARTINS, 2004).

Nesse sentido, o aprofundamento dos dados qualitativos, ainda que não numerosos, serviram ao confronto com os dados coletados e tiveram por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou medir uma determinada população (KAUFMANN, 1996). Pelas entrevistas, pudemos trabalhar quatro casos, cuja análise dos dados levaram à construção de algumas constatações relativas às questões levantadas.

5.4 Conhecendo as escolas e os participantes da pesquisa

A geração de dados desta pesquisa foi viabilizada por um projeto pedagógico (APÊNDICE B) desenvolvido para professoras de duas escolas no município de São José do Belmonte, sertão de Pernambuco, em 2019, na formação continuada de professores de Língua Portuguesa, como já mencionamos.

A Escola 1 é de referência no estado e funciona em horário integral, de 7h30 às 12h00 e de 13h às 17h30, oferece apenas Ensino Médio para 530 alunos, sendo que a grande maioria reside na zona rural. Entre as diversas atribuições realizadas por essa escola, descritas no Projeto Político Pedagógico, destacamos o aprimoramento do educando como ser humano, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, finalidade que pode ser bastante favorecida a partir da leitura literária. A escola tem ainda como filosofia de trabalho contribuir para formar jovens autônomos, solidários e competentes, proporcionando ao estudante a formação de qualidade, necessária ao desenvolvimento das potencialidades como elemento de autorrealização e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A Escola 2 funciona em três turnos: manhã: 7h30 às 12h00; tarde: 13h00 às 17h30 e noite: 18h30 às 22h00 e oferece ensino fundamental com 748 estudantes e ensino médio com 204 estudantes. A maioria dos alunos reside na zona urbana. A escola apresenta Projeto Político Pedagógico na sua prática educativa respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais normas que norteiam e regulam o Sistema Educacional. Na escola, são propostas discussões coletivas adequando os dispositivos do Projeto às modificações legais, conferindo-lhe contemporaneidade e sintonia com os avanços e transformações da sociedade, da educação e da própria escola, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que diz respeito ao espaço de realização da coleta, pudemos contar com a biblioteca da escola 1 para a realização das atividades previstas nas etapas da pesquisa, de acordo com a disponibilidade das participantes. No estado de Pernambuco, 30% (lei nº 11.329/16/1996) da carga-horária do professor é para formação continuada e realização de atividades extraclasse. Isso facilitou a conciliação de agendas dos professores das duas escolas e a possibilidade de a formação acontecer em um único espaço: a escola 1, na qual a pesquisadora atua como coordenadora de biblioteca.

Participaram desta pesquisa quatro professoras de Língua Portuguesa em atividade no Ensino Médio, licenciadas em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, e indiretamente 80 estudantes do Ensino Médio de escolas estaduais do sertão Pernambucano e a pesquisadora-formadora. Apesar desse número expressivo de participantes, optamos por destacar os professores em formação continuada e, apenas em alguns eventos, faremos menção aos demais participantes.

Tabela 1 - Dados das participantes da pesquisa

Nome	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de atuação em docência	Carga-horária semanal	Número de turmas e alunos
Kely	34	Letras	Especialização em Planejamento Educacional	11	40h/a	7-280
Letícia	38	Letras	Especialização em Planejamento educacional	11	40h/a	4-120
Cris	42	Letras	Especialização em Programação do Ensino de Língua Portuguesa	23	70h/a	9-240
Sara	41	Letras	Mestrado em Letras	23	70h/a	4-160

Fonte: Produzido pela Autora 1

Antes de prosseguirmos, ressaltamos que optamos por usar o termo ‘participantes’, em consonância com as abordagens de Chizzotti (2018, p. 83), segundo o qual os participantes são todas as pessoas que participam da pesquisa, “reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. As professoras participantes da formação já têm uma larga experiência na educação básica e trazem dessa experiência profissional significativos saberes. A faixa etária média do grupo é de 40 anos; 100% são casadas; 100% representam a pessoa mais escolarizada da família, cuja origem é rural. 50% têm, em média, mais de 20 anos de experiência em sala de aula; 50% têm outro vínculo como professora.

A opção por trabalhar com as professoras atuantes no ensino público deu-se em razão da responsabilidade para com um maior número de estudantes e a escola pública, pelo fato de a pesquisadora-formadora fazer parte dessa rede de ensino e também por ser conhecedora da evolução⁵ pela qual tem passado a educação

⁵ O Ministério da Educação divulgou dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) decorrentes da última análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O levantamento mostra, particularmente, um grande avanço de Pernambuco no Ensino Médio, com a rede estadual de educação alcançando a média de 4,5, superando até mesmo a meta estabelecida pelo MEC, que é de 4,3 (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 15/09/2020).

pública de Pernambuco, no entanto, consciente de que ainda tem muito a ser feito. Além disso, levou-se em consideração o fato da presente pesquisa ter sido desenvolvida no âmbito de uma universidade pública, que tem a finalidade de partilhar um horizonte comum de conhecimento e a imersão na busca de significados na formulação e no debate de ideias.

Reafirmamos que a postura metodológica assumida com as professoras participantes da pesquisa foi a de privilegiar uma relação dialógica e reflexiva favorecendo um processo dialético de construção de saberes e que serão reconstruídos nos fazeres no chão da sala de aula, conforme podemos verificar nos seções e análise, de modo a diluir a histórica dicotomia entre teoria e prática. Isso só foi possível porque compreendemos a atuação das professoras-participantes não como “objeto de estudo”, mas como personagens principais no processo de ação coletiva do trabalho realizado.

5.5 Procedimentos éticos da pesquisa

Após nosso Projeto de Pesquisa passar por ajustes e as correções indicadas pela orientadora, redimensionando inclusive o objeto de investigação, encaminhamos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, para obtermos a autorização e iniciarmos a pesquisa de campo. Assim, realizamos o cadastro do Projeto na Plataforma Brasil e recebemos a devida autorização (ANEXO A). Em seguida, solicitamos anuência da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco (ANEXO B). Após essa etapa, todos os envolvidos na pesquisa assinaram os Termos de Consentimento e Livre e Esclarecido ou de assentimento, cujos modelos se encontram nos anexos desta Tese. As vias originais devidamente assinadas, bem como as filmagens realizadas nas salas de aula do Ensino Médio estão preservadas no arquivo pessoal da pesquisadora, disponíveis àqueles diretamente envolvidos na investigação.

Asseguramos aqui nosso comprometimento ético com todos os envolvidos nesta pesquisa, tanto no que diz respeito às relações estabelecidas quanto à forma como foram tratados os dados gerados no percurso investigativo.

6 A PESQUISA DE CAMPO: CONSTRUINDO CAMINHOS, ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS

Nesta seção, apresentamos um instrumento escolhido para a pesquisa qualitativa que foi a entrevista, meio que possibilitou a construção do objeto pesquisado, por meio de um diálogo semiestruturado. As entrevistas foram realizadas com quatro professoras em exercício nas escolas estaduais do sertão de Pernambuco (Sara, Kely, Letícia e Cristina), visando ao conhecimento dos percursos de formação e das experiências vivenciadas nas práticas de sala de aula. Analisamos também as pautas das formações continuadas nas escolas campos da pesquisa, para verificarmos se existia espaço para discussões sobre letramento literário e formação literária do professor.

Em outra subseção, apresentamos um projeto pedagógico, intitulado Letramento literário: oficinas de formação continuada para professores da rede pública de ensino do sertão central de Pernambuco, apêndice B desta tese, que foi realizado com as professoras participantes da pesquisa, focalizando questões teórico-práticas acerca da formação literária do professor.

6.1 Entrevista com as professoras: foco nos percursos de formação e nas múltiplas práticas na sala de aula

Um dos instrumentos escolhido para a pesquisa qualitativa foi a entrevista compreensiva, definida por Kaufmann (1996) como um instrumento integrante na construção do objeto pesquisado, cujas questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se pretende dar à investigação. Trata-se, portanto, de entrevista que pode ser constituída no diálogo e que não segue uma estrutura rígida, na qual um roteiro de questões previamente definido pode sofrer alterações conforme o que se busca coletar e conforme as respostas obtidas durante a coleta.

Nesse sentido, Martins (2004) afirma que a pesquisa qualitativa privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. Já Zago (2003) enfatiza que, numa perspectiva qualitativa, é imprescindível a compreensão de uma realidade

heterogênea e contraditória, sem que se caia em determinismos sociologizantes ou psicologizantes. Portanto, o trabalho com depoimentos pessoais dá ao entrevistado maior liberdade para refletir sobre sua experiência a partir das questões colocadas, o que pode propiciar a produção de uma informação não vinculada necessariamente aos propósitos e objetivos do pesquisador, mas àquilo que, para o participante da pesquisa, seja importante.

Uma questão de ordem metodológica sobre a qual é necessária uma justificativa diz respeito ao número de entrevistas e ao número de escolas participantes da pesquisa, à representatividade. Se entendermos que tal representatividade esteja “relacionada às possibilidades de generalização e se baseie na noção estatística de amostra” (MARTINS, 2004), os sujeitos que participaram desta pesquisa não podem ser considerados representativos de uma população. Segundo Martins (2004, p. 375), não cabe, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando à elaboração de uma explicação válida para o caso em estudo, reconhecendo que o resultado das observações é sempre parcial. Para a pesquisadora, o que sustenta e garante a validade desses estudos é o rigor advindo da solidez das relações estabelecidas entre as interpretações teóricas e os dados empíricos. Mas se, ao contrário, tomarmos a representatividade de um ponto de vista interno à pesquisa aqui proposta, então os professores que se tornaram sujeitos de suas leituras e participaram das oficinas de formações, podem ser considerados representativos para nosso trabalho.

Ao realizarmos as entrevistas, tínhamos conhecimento que estaríamos diante de uma situação na qual a entrevistadora ocupa uma posição privilegiada. Logo, buscamos estabelecer uma relação de confiança com as professoras-participantes levando em consideração as afirmações de Zago (2003) no que se refere à importância na harmonia que deve se estabelecer durante a entrevista. Isso implica que o pesquisador deve esquecer totalmente suas próprias opiniões e categorias de pensamento e pensar somente que há um mundo a descobrir, cheio de riquezas desconhecidas (KAUFMANN, 1996).

Para chegar aos resultados que ora apresentamos, foi necessário recorrer,

várias vezes, à transcrição de cada entrevista individualmente, de modo a identificar e compreender os percursos de letramento literário de cada professor e como compartilha esses letramento com o aluno. Esses foram procedimentos que tiveram a finalidade de estabelecer um diálogo entre nosso embasamento teórico e os depoimentos dos participantes de pesquisa, num gesto de compreensão do processo de formação desses leitores literários. Notadamente, desejamos pontuar que estamos conscientes de que não foi possível esgotar todas as leituras, esta que apresentamos constitui-se como uma das possibilidades de ler os dados, uma vez que em todo procedimento científico de pesquisa é preciso estabelecer recortes devido às limitações de tempo, espaços e cognição. Seguimos com as entrevistas.

6.1.1 Uma dupla jornada de trabalho na escola e a satisfação de ser mestra em Letras (Entrevista com Sara)

A primeira professora entrevistada, 41 anos de idade, 22 anos de serviço, tem graduação e mestrado em Letras e uma carga-horária semanal de 70h. A professora, logo no início da entrevista destaca com contentamento o fato de ter conseguido fazer um mestrado. Estamos diante uma professora que começou muito cedo a carreira, que tem dupla jornada de trabalho e que mesmo assim conseguiu fazer um curso de mestrado. Antes ainda de iniciarmos a entrevista, a professora ressaltou que teve uma história de lutas durante toda vida acadêmica e também de muita superação, e que apesar das adversidades encontradas no percurso se tornou mestra em Letras, o que aperfeiçoou bastante o trabalho na sala de aula.

Começamos a entrevista perguntando a professora Sara sobre como tinha acontecido o trabalho com a leitura durante a licenciatura dela. A participante responde que foi muito deficiente e que “havia apenas a preocupação com conteúdos gramaticais. Não houve preocupação em preparar para o trabalho com a leitura na sala de aula e nem em proporcionar contato com uma diversidade de gêneros literários”. Ela diz ainda: “Não entendo porque durante quantos de graduação nunca tinha ouvido falar de letramento literário”.

Percebemos que a professora entrevistada faz referência a um vazio teórico em relação à abordagem de leitura com o texto literário e à prática da leitura propriamente dita de forma geral. A afirmação de Sara vai ao encontro das pontuações de Stephani (2009), quando afirma que algumas universidades e faculdades deixam lacunas na formação de professores, que trazem consequências

para formação de novos leitores e gera um círculo vicioso que, afetando a esfera universitária, e influencia a formação de leitores na educação básica. Conseqüentemente, os não leitores formados no percurso acadêmico provavelmente se tornarão profissionais maus leitores depois que saem da universidade. A fala da participante da pesquisa de que durante a graduação (1996 a 1999), em uma faculdade particular no sertão de Pernambuco, não houve menção ao termo letramento literário, coaduna com a afirmação de Oliveira, Souza e Araújo (2018), no sentido de que o letramento literário no ensino básico tem sido objeto de diversos estudos. No entanto, poucos são aqueles que o tematizam na universidade.

Quando Sara afirma que durante a graduação havia uma preocupação com questões gramaticais, compreendemos um alinhamento com a discussão proporcionada por Franchi, Negrão e Müller (2006) de que, em certos contextos de avaliação, saber gramática significa não só conhecer as normas que permitem falar e, sobretudo, escrever bem e que tomam como referência o uso do português de escritores consagrados, mas também empregar tais regras a todo custo, visto que a língua passa a ser estritamente polarizada em duas modalidades distintas e comparativas: a modalidade culta, livre de erros e a modalidade coloquial, responsável pelo mau uso e caos gramatical do português. Para Franchi, Negrão e Müller (2006), o professor precisa saber e dominar a modalidade padrão, de fato. No entanto, é necessário, além disso, compreender a modalidade que seus alunos falam, estar atento a questões referentes à variação linguística e analisar as diferentes modalidades de uso da língua.

Quisemos saber também como a professora Sara planeja e desenvolve ações com o texto literário no âmbito da sala de aula. Ela respondeu:

Planejo sozinha, em casa, a partir do que tenho acesso: escolhendo vídeos motivacionais, músicas, penso como apresentar o livro, o autor, e pensando no tempo para a leitura da obra e avalia a partir de uma roda de leitura oral, de um trabalho em equipes (teatro, por exemplo) e entrega de algum trabalho escrito (resumo, ficha de leitura etc)

(Entrevista com professora Sara, 20/01/19)

A professora demonstra uma preocupação em ampliar suas tarefas no ensino da leitura, fortalecendo, por meio da motivação, apresentação e leitura de obras literárias. A resposta da professora deixa claro que tinha conhecimento de Sequências de Leitura, de acordo com a proposta de Cosson (2012). Perguntamos se ela aplicava essa metodologia, e ela respondeu que tinha entrado em contato

com essa teoria e aplicado essas Sequências na ocasião das pesquisas para dissertação de mestrado, a qual melhorou o trabalho dela com o texto literário. Nesse contexto, podemos inferir que a prática da professora na sala de aula tem indícios de estratégias de leituras com as quais busca construir sentido para o texto literário.

Em relação a equívocos e vantagens na contribuição da escola para a formação de leitores, a participante afirma:

Para muitos estudantes, a escola é o único lugar em que eles têm acesso a livros, jornais e revistas. No mais, apenas leem textos virtuais. Não desprezo nenhum dos tipos de leituras, apenas acredito que a leitura escolar é mais direcionada e cumpre papéis diferentes da leitura que se faz fora da escola. A escola falha quando desconsidera estas leituras sociais que os estudantes fazem; mas tem a vantagem de oferecer o contato com os clássicos literários, podendo despertar o gosto por esse tipo de leitura também.

(Entrevista com professora Sara, 20/10/19)

Percebemos a preocupação da professora com a questão de ser um mediador entre o texto e o aluno, considerando a leitura no sentido mais amplo. Quando a participante afirma que, para muitos estudantes, a escola é o único lugar que eles têm acesso a livros, jornais e revistas, nos remeteu ao que Solé (1998) já preconizara, no sentido de que muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A autora afirma que a escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior.

A professora avalia sua formação como leitora do texto literário, no decorrer das diferentes etapas de escolaridade, como péssima e diz que agora na atuação profissional está tentando melhorar, preferindo os gêneros literários da ordem do narrar: romances, contos e crônicas. Na carga-horária de 30% dedicada à formação de professores no estado de Pernambuco, segundo Sara, não há espaço para leitura e discussão de textos literários. Em geral, se trabalha abordagem de gêneros digitais midiáticos, publicitários ou narrativas curtas, afirma Sara.

Assim, estamos perante uma professora que teve pouca experiência com a leitura literária durante toda sua formação e também na formação continuada, portanto sem um espaço formalmente constituído, o que enfraquece a efetiva prática literária no contexto das salas de aula. Nesse sentido, defendemos, assim como Cosson (2012), que a formação continuada do professor de literatura não se reduza

a cursos esparsos e episódicos, cujo conteúdo tenda a se restringir a inovações pedagógicas. Ao contrário, ela deve ser parte de um planejamento de longo prazo que envolve, por um lado, a atuação na escola e, por outro, a carreira do professor. Especificamente, essa formação continuada, ofertada durante nossa pesquisa para Sara e as demais participantes, no âmbito dos deveres do que a escola pode fazer, como parte do processo, busca contemplar a necessidade de o professor de literatura ser um leitor e, como tal, participar ativamente da vida literária de sua comunidade e mesmo fora dela.

6.1.2 A professora de Língua Portuguesa que atuava como secretária e como professora de Espanhol (Entrevista com Kely)

A professora Kely tem 35 anos de idade, 13 de trabalho, também cursou a graduação em Letras em uma faculdade particular no sertão de Pernambuco e fez especialização em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. A trajetória de trabalho dessa professora foi bem diversificada, ocupou o cargo de secretária escolar por bastante tempo e depois, ao voltar para sala de aula, ficou atuando com professora de Espanhol (mesmo sem formação) e apenas no ano que está participando da pesquisa é que ela começou a trabalhar com Língua Portuguesa.

Essa professora, assim como Sara, a primeira participante entrevistada, afirma que durante a licenciatura (2002 a 2005) não teve contato com teorias sobre letramento literário e apenas se recorda de ter uma lista com algumas sugestões de leitura que foi trabalhada em forma de resumo. Segundo Kely,

Em nenhum momento foi trabalhado isso, a gente era mais formado em gramática, didática em sala de aula, mais que no final das contas não era leitura, e também na GRE (Gerência Regional de Ensino) veio ter formação voltada para a leitura esse ano (2019). [porém] era um trabalho solto, a gente achava um texto e achava interessante para trabalhar gramática, usava mais como pretexto.

(Entrevista com professora Kely, 20/01/19)

Colomer e Campos (2002) já criticaram essas práticas pedagógicas que remetem à leitura literária de forma ambígua na definição dos objetivos dados aos textos literários pela escola que, por um lado, insiste para que os alunos adquiram “prazer” na atividade de leitura e, de outro, a converte em ponto de partida para exercícios e trabalhos escolares.

As afirmações da professora nos remetem também ao que mencionou Silva, (2006) em relação a situações nas quais os docentes não levam obras literárias

adequadas, desconsideram o conhecimento prévio do aluno e suas expectativas de leituras, e não levam em conta também as formas de trabalho com o texto literário, cujas características estão impregnadas no tradicionalismo, fazendo com que o leitor compreenda a literatura de modo mitificado. Para a autora, aulas de literatura na faculdade devem contribuir para estabilizar esse sujeito, convertê-lo em leitor, e não provocar um silenciamento ou obliteração da construção subjetiva dos sentidos para o ato de ler literatura.

Em relação à contribuição da escola para a formação de leitores, Kely declara: “eu não acreditava que a escola podia ajudar, pois eu não sabia atrair. Para mim era como se fosse uma construção mesmo do aluno”. Essa fala evidencia a necessidade de trazer discussões para as formações continuadas, no *locus* do sertão de Pernambuco, sobre práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, mas que passam por ela. Perguntamos também com qual gênero literário ela se identifica mais e por quê, como avalia a formação como leitora do texto literário no decorrer das diferentes etapas da escolaridade e agora na atuação profissional. Kely respondeu:

O conto me chama mais atenção, porque desde que eu comecei a ler os livros que deveriam ser obrigatórios, foi quando eu comecei a me identificar. Acho que a gente começa uma nova forma de leitura com outros pensamentos, começa a ler e começa a descobrir coisas que ainda não tinha vindo à tona. O conto também é uma leitura mais rápida para a correria do dia-a-dia. É porque, se na época do ensino médio eu tivesse o contato com a leitura como se consegue hoje, eu era outra leitora.

(Entrevista com professora Kely, 20/01/2019).

A professora explicita a dificuldade de ter acesso a livro à época de toda formação na educação básica, pois, segundo ela, “as escolas não tinham biblioteca e ninguém tinha acesso à internet para baixar livro”. Afirma ainda: “a única coisa que tinha contato eram os livros didáticos, os quais trazem fragmentos de textos, sempre dos mesmos autores, muitas vezes descontextualizados, com coerência e coesão comprometidas”. Portanto, se os textos literários aparecem fragmentados e sem sentido, entendemos que compromete o diálogo que se estabelece entre as pessoas que utilizam textos que não visam à formação do leitor e os seus futuros diálogos.

Em relação à formação continuada, Kely critica o aspecto meramente teórico dessas formações. Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que a formação continuada deve ser um espaço para o professor agir como sujeito de sua prática e da reflexão sobre ela, superando a ideia de que temos que oferecer-lhe uma espécie de

“treinamento” e promovendo um debate sobre suas potencialidades como criador de suas próprias soluções. Nessa direção, ratificamos a importância de formações com vieses teóricos e práticos, na perspectiva da dupla conceitualização, que adotamos nesta pesquisa e que abre espaço para refletir e produzir de conhecimento.

6.1.3 A paixão de uma professora pelas contribuições do texto literário (Entrevista com Letícia)

Ao realizarmos a entrevista com a terceira participante, um fato nos chamou muita atenção, enquanto respondia às questões, ela chorava bastante. Inferimos a princípio que a postura da professora tinha relação com as dificuldades enfrentadas sobre o acesso ao texto literário durante toda a formação dela. No entanto, quando perguntei por que ela estava tão emocionada ao falar sobre textos literários, Letícia respondeu: “Porque a sociedade está perdendo os sentimentos, os sentidos, o olhar para o outro e o texto literário faz a gente viajar, repensar as coisas que acontecem no dia a dia”. É visível que a professora compartilha, mesmo que inconscientemente, um conceito de humanização em consonância com Candido (2017):

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2017, p.180).

A professora tem 38 anos de idade, leciona desde 2001, é graduada em Letras em uma faculdade particular no sertão de Pernambuco e é especialista em Planejamento Educacional. Em casa não teve contato com livros e estudou em escolas que não tinham bibliotecas, o contato que teve com leitura foi através de gibis, e, às vezes, os vizinhos emprestavam livros da coleção Júlia, Sabrina e Bianca, famosos romances de banca que causaram uma verdadeira revolução no público leitor feminino dos anos 70 e começo da década de 80, relata Letícia.

Letícia também se queixa que o trabalho com a leitura também não foi discutido durante a sua licenciatura, nem teoricamente e nem na prática:

Durante a licenciatura esse trabalho era muito superficial, a professora geralmente indicava livros e a gente estudava aquela obra e apresentava no final, mais nunca teve um trabalho de contato de professor com aluno, um incentivo que fizesse isso fluir, era muito superficial, diziam a obra e o aluno que se virasse para apresentar. A leitura em sala de aula, enquanto eu aluna, era mais por obrigação, pois sempre existia uma cobrança, e eu, pra não ficar com a nota baixa, me sentia obrigada a fazer isso, nunca foi despertado por prazer.

(Entrevista, professora Letícia, 20/01/19)

Chama atenção o fato de a professora falar em “estudar a obra”, evidência de que a experiência estética através da leitura não foi contemplada para dar espaço ao repasse do patrimônio histórico-literário. Para Zilberman e Silva (2008, p. 25), a leitura deve vir “na frente, como um carro-chefe, o desejo de reconstruir, de recriar, de um lado, o imaginário [...]; do outro, concomitantemente, a consciência intuindo [...] o real inusitado informado pelo escritor”. Parece-nos possível afirmar pela fala da professora que ela vivenciou uma inadequada escolarização da literatura, uma vez que escolarização adequada conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social, ao ensino interdisciplinar, contribui para inserção social da literatura nas demais áreas do conhecimento e desperta o gosto pela leitura do texto literário.

Sobre planejar o trabalho com os textos literários na escola, Letícia afirma que esse gênero não era prioridade na sua aula. Segundo ela, a prática ocorreu em torno de trechos interessantes da obra, para posteriormente fazer análise linguística. Comenta: “Trabalho com resumo, e uso o livro didático como suporte, pois a escola que trabalhava antes não tinha acervo nenhum, porque não tinha biblioteca, então eu tinha que me virar com xerox”.

Quando perguntamos sobre as contribuições das formações continuadas para o letramento literário do professor, Letícia lembra que a preocupação sempre foi com questões voltadas para temas gerais, como avaliações, planejamento, ENEM e SAEPE (como preparar aulas). “Agora temos a formação externa na GRE (Gerência Regional de Ensino), que é bimestral, e começou a promover formação voltada justamente para esse contexto dos gêneros literários”, afirma Letícia. De fato, a afirmação de Letícia é sinalizadora de que o curso de formação continuada de professores, tanto no âmbito da escola como nos espaços das gerências de ensino no estado de Pernambuco, assume a meta de ‘preparar’ professores com vistas aos resultados externos em formato conteudístico e com tendência a apontar ‘soluções’ teórico-metodológicas homogeneizadoras, como também a pontuou Marcelino (2015).

Em relação aos gêneros literários com os quais mais se identifica, Letícia afirma:

Eu gosto de conto e poema. É porque a poesia trabalha com o belo e a gente no corre-corre do dia-a-dia perde essa beleza, a gente termina ficando um pouco seco e a poesia traz esse lado de apreciar e dar valor aos pequenos detalhes. E no conto você tem a oportunidade de viajar e sentir muita a emoção.

(Entrevista com professora Letícia, 20/01/19)

Letícia reclama que o contato com leitura, durante toda a vida, foi precário, e que isso, de certa forma, a afetou, pois ela acredita que poderia ser uma professora bem melhor. Porém, as limitações na formação motivaram várias lacunas pela ausência de biblioteca e a falta de recursos para comprar livros. As queixas da professora poderiam ser minimizadas se, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Pernambuco, existisse um programa que oportunizasse a formação continuada de professores, visando atender às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica. Pois, [...] para o desenvolvimento do conhecimento profissional do docente, cujo objetivo [...], é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. [...] a Formação Continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 3).

Entretanto, como salientam Gatti e Barreto (2009), é necessário compreender esses profissionais como membros de uma totalidade maior, e não somente como indivíduos isolados em suas práticas. O profissional docente tem a marca de suas condições de trabalho, de seus vínculos empregatícios, dos incentivos e do reconhecimento social, para que possa exercer seu trabalho de maneira responsável e comprometida.

6.1.4 A professora que acredita na autoformação e que aprendeu com a prática (Entrevista com Cristina)

A professora Cristina tem 42 anos de idade, 23 anos de magistério, é graduada em Letras em uma faculdade particular no sertão de Pernambuco e é especialista em Planejamento Educacional. Ela se divide em dois vínculos empregatícios na rede estadual de ensino, 70 h/a de trabalho semanal. Segundo a professora Cristina, o trabalho com a leitura foi pouco discutido durante a licenciatura, assim como também ocorreu com Sara, Kely e Letícia. Ela afirma que o foco da sua formação, durante a graduação, foi a gramática e nunca ouviu falar em letramento literário. Atualmente, ela gosta de ler contos, crônicas e poemas. No entanto, durante o percurso profissional, vendo as necessidades dos alunos, procurou, dentro das limitações de tempo, pois afirma não ser fácil se dividir em dois vínculos profissionais, aprender a trabalhar com o texto literário de forma que o

aluno gostasse. A afirmação da professora nos leva a crer, que apesar de ter sido inserida em um contexto de escassa formação literária, tem seu aluno como um ponto de partida e procura desenvolver situação prazerosa e significativa no trabalho com o texto literário.

A avaliação da participante em relação à contribuição da escola para a formação de leitores apresenta uma sensibilização em prol da necessidade de autoformação do professor:

Se eu fosse depender da minha formação para ser uma boa leitora, não teria muito sucesso. A minha formação literária surgiu da necessidade de formar novos leitores, da prática cotidiana em sala de aula, desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Não foi fácil, mas me senti obrigada a amar a leitura, para repassar isso aos meus alunos. Posso dizer que está dando certo.

(Entrevista, professora Cristina, 20/01/19)

A professora Cristina frisa a importância da autoformação na vida dela como forma de desenvolvimento de alternativas pedagógicas que favorecessem a potencialização do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, concordamos com a professora e lembramos o que já salientou Teixeira, Silva e Lima (2010) que a autoformação constitui-se num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Na fala da professora Cristina, há indícios de uma postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor no que se refere ao letramento literário, ao afirmar “[...] A minha formação literária surgiu da necessidade de formar novos leitores, da prática cotidiana em sala de aula, desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Não foi fácil, mas me senti obrigada a amar a leitura, para repassar isso aos meus alunos [...]”. Essa declaração aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional. Nesse contexto, defendemos, assim como a professora Cristina e, fundamentada em Nóvoa (1992), que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho responsabilmente criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional.

6.1.5 Leitura e vivência: o percurso da pesquisadora e formadora

As histórias de vida e de formação literária de Sara, Kely, Letícia e Cristina, guardadas as devidas proporções, se confundem com a minha⁶. Também formada em uma faculdade de formação de professores do sertão de Pernambuco, 24 anos de exercício na educação, dupla jornada de trabalho. Como essas participantes, não tive uma formação literária (pouquíssimo contato com o texto literário, e o que tive foi via livro didático) durante a vida acadêmica e nem no percurso profissional de forma institucionalizada.

Minhas primeiras experiências com leitura e escrita foram em casa, minha mãe era professora de uma turma multisseriada e funcionava na sala da nossa casa. Aprendi a ler relativamente tarde, aos sete anos, porque à época, na zona rural, não existia turma para educação infantil. No entanto, toda a família ficou muito feliz porque, ao final do primeiro ano, eu já conseguia ler. No mais, meus pais, avós, tios, não tinham e não compravam livros. O pouco contato com o texto literário me perseguiu até o final da graduação, pois à época a experiência com a leitura de fragmentos textuais e o foco das disciplinas de literatura era a história da literatura.

O encontro e o encantamento com texto literário vieram mesmo quando, aos 19 anos, fui aprovada em concurso público e me encontrava na sala de aula, primeiros anos do Ensino Fundamental. A forma como eu realizava a aula de leitura não me agradava, não fluía. Então, percebi que a lacuna estava em mim e comecei a ler paulatinamente, primeiro os clássicos infantis, os quais, ainda hoje me encantam em excesso. A necessidade foi dando lugar ao prazer. Desse momento em diante me apaixonei pelas viagens de Monteiro Lobato, Machado de Assis, Mario Quintana, Cecília Meireles, José de Alencar e Graciliano Ramos, só para citar alguns. Assim como fez a professora Cristina, fui me inserindo no processo de letramento literário. Surgiu a necessidade de ir além da minha sala de aula, pois eu estava insatisfeita com a ausência da leitura literária dentro das escolas de forma geral nas quais fui atuando. Assim sendo, resolvi cursar um mestrado e me dedicar a pesquisar mais sobre metodologias de letramento literário, de início trabalhando diretamente com alunos.

⁶ Apesar de esta pesquisa estar escrita em primeira pessoa do plural, justifico que neste subtópico sinto a necessidade de fazê-lo em primeira pessoa do singular, tendo em vista que é o momento de partilhar minha vivência.

Da experiência com as pesquisas de mestrado, percebi, a partir das falas dos professores das turmas investigadas, que eu poderia ajudar mais ainda se pudesse começar pelo professor, que na ocasião da pesquisa de mestrado expressava ausência de gosto pela leitura e pouco embasamento teórico para implementá-la na prática.

Nesse contexto, ao ingressar no doutorado e percebendo que as formações continuadas não abordavam sobre letramento literário, como já pontuei na introdução deste trabalho, decidi investir nessa questão como objeto de análise. Ao assumir uma função de coordenação dentro de uma escola, tive a certeza de que eu poderia fazer mais, no sertão de Pernambuco, pela formação de professores.

A partir desse relato da construção de minha história como leitora, é possível perceber o entrelaçamento com outras histórias docentes, como a de Sara, Letícia, Kely e Cristina, que tiveram uma formação acadêmica precária, uma formação continuada que deixou a desejar, mas que estão buscando se reconstituir enquanto leitoras e como agentes de letramento nas salas de aula.

Quero concluir lembrando que a figura do professor é a principal referência dos nossos alunos em termos de leitura, como informa a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada de 2015 a 2019. Segundo Machado (2001), é fundamental investir na formação desse mediador, pois principalmente os alunos que vêm de famílias mais vulneráveis geralmente não têm quem realize essa mediação do texto literário, diferentemente das famílias com grande poder econômico. Por isso a escola precisa assumir esse trabalho de mediação da leitura. Isso significa que nós professores precisamos ter uma maior e melhor formação, para democratizarmos a experiência da leitura, assegurando a todos o acesso à literatura.

6.2 Entrevistas: algumas conclusões

Entre os participantes deste estudo, é possível visualizar a unanimidade de professoras formadas nas faculdades privadas do sertão de Pernambuco. Das quatro professoras entrevistadas, todas estudaram em escolas públicas durante a educação básica. Em termos de titulação, três professoras possuem especialização, realizada em instituição privada, e apenas uma possui mestrado em instituição pública.

A análise das entrevistas nos permite afirmar que as professoras das duas escolas estaduais investigadas apresentam inúmeras dificuldades em relação à formação literária, tanto na vida acadêmica como no percurso profissional. No entanto, mesmo assoberbadas pelas demandas familiares, submetidas a exaustivas jornadas de trabalho (50% das entrevistadas tem dupla jornada de trabalho na escola), empenham-se para atender às demandas profissionais de melhorar a qualidade do trabalho e elevar o nível da própria formação através de estudos, muitas vezes por iniciativa própria, aprendendo na prática, conforme afirmado pela professora Cristina. Nesse sentido, Cordeiro (2004) afirma que há algo fundamental que não pode nem deve ser esquecido: o saber acumulado ao longo de um percurso profissional e pessoal, que conforma a subjetividade singular e peculiar de cada professor. Isso confere uma relevância social e afetiva a cada gesto e olhar do professor sobre seu campo de trabalho. É a partir desse saber que o professor, vai, com múltiplos e diversos olhares, ressignificando conceitos, reelaborando ou reorganizando suas práticas de leitura e de escrita (CORDEIRO, 2004).

Ainda, todas as participantes dizem que a formação continuada pouco contribui para o letramento literário do professor, nem na teoria e nem na prática. Certamente isso traz consequências para a prática de ensino. Sem acesso à aquisição das disposições necessárias ao desenvolvimento do gosto pela leitura literária na educação básica, na graduação e sem formação continuada, a maioria desses docentes parece ter tido contato com o texto literário por meio exclusivamente do livro didático. Assim, quando integram o sistema no papel de professores, a literatura passa a fazer parte do rol de conteúdos a serem trabalhados com os alunos, por obrigação. Essas conclusões nos permitem afirmar a necessidade de repensarmos a importância da formação continuada no sentido de abrir possibilidades para o docente realizar leituras literárias, desenvolvendo questões estéticas, às quais parece não ter conseguido desenvolver ao longo de sua formação, além de discutirem sobre possibilidades de ensino.

Em relação à atuação na sala de aula, apenas uma das participantes afirmou utilizar estratégias no trabalho com a leitura literária. As outras três professoras avaliam a prática negativamente, pois, segundo elas, faltam livros e não acreditarem que poderia se ensinar a ler, ou seja, faltava um embasamento teórico sobre ensino de leitura. Tal situação leva ao emprego eventual de resumos, filmes e fragmento

das obras em substituição à leitura dos textos literários na íntegra, numa tentativa de que os alunos tenham pelo menos contato com os conteúdos tratados nos livros.

6.3 Formações continuadas nas escolas campos da pesquisa: analisando as pautas de trabalho

Uma temática bastante discutida ultimamente no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passa a ser o documento norteador das escolas de todo país. A BNCC coloca a formação continuada dos professores como pauta obrigatória nas formações, o que torna essa formação ainda mais importante para as instituições. No segundo momento da primeira etapa desta pesquisa, analisamos as pautas das formações continuadas, de 2018, das duas escolas envolvidas. Nessa análise documental, procuramos detectar se existe um espaço para formação literária dos professores na formação continuada.

Sabemos que a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo e também como produto. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

Segundo a lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Art. 16, § 2º, as horas-aula atividade corresponderão a 30% (trinta por cento) da carga horária total do professor, para docentes que desenvolvam suas atividades em classes. E ainda, no § 4º, do mesmo artigo, que a hora-aula atividade compreende as ações de preparação, acompanhamento e avaliação de prática pedagógica e inclui: elaboração de planos de atividades curriculares, provas e correção de trabalhos escolares; participação em eventos, reflexão da prática pedagógica, estudos, debates, avaliações, pesquisas e trocas de experiências; aprofundamento da formação docente; participação em reuniões de pais e mestres e da comunidade escolar e atendimento pedagógico a alunos e pais.

Nas escolas inclusas na pesquisa, esse tempo é distribuído semanalmente para planejamento por área, preenchimento de burocracias no sistema, e, mensalmente, as escolas estudam um tema em conjunto.

A relação de temas informados pelo diretor da escola 1, para formação continuada de 2018, foram:

- 1- Multi, pluri, trans, mas, o que é tudo isso? Teve como foco discutir as estratégias para reunir as possibilidades de produção de conhecimentos que trazem cada área
- 2- Gestão da aprendizagem: com vistas no sentido do conteúdo para o professor, na crença de como se aprende, na mediação da aprendizagem.
- 3- A construção de vínculos na sala de aula: buscando uma reflexão sobre um olhar inclusivo na tentativa de uma mediação relacional na sala de aula.
- 4 – Afinal, quem manda aqui?! Poder e liderança na sala de aula: interligando a liderança na sala de aula e seus efeitos na aprendizagem buscando associar como liderança do professor favorecer uma aprendizagem significativa.
- 5 – O papel dos pais em tempos de crise: discussão pertinente sobre a origem das dificuldades para impor limites.
- 6 – O processo da aprendizagem compartilhada e a construção de sentidos: focando na aprendizagem compartilhada e a interação social.
- 7 – Escola e diversidade: o discurso da prática e a prática do discurso: O discurso da diversidade X a prática da homogeneidade, professor como pessoa e suas limitações e o direito à aprendizagem e a diversidade de formas de aprender. Algumas ações possíveis.
- 8 – Gestão da mudança na escola: desafios e possibilidades: Como criar consenso na escola e planejando para acontecer.

(Temas informados pelo gestor da escola, 12/02/19)

Na relação de temas para estudo na formação continuada de 2018 da escola 2, a gestora informou que foram abordados:

- 1 - Currículo de Pernambuco: da teoria à prática: tendo como objetivo refletir a cerca desse currículo com vista a articular com as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvida durante o ano letivo
- 2- Abordagens informativas sobre PPP (Projeto Político Pedagógico): na pauta não constava o objetivo.
- 3- Gestão de pessoas: as coisas que você ver quando desacelera: com foco em melhorar as relações interpessoais no ambiente de trabalho
- 4- Leitura e estudo do currículo de Pernambuco: vemos aqui que a coordenação percebeu a necessidade de retomar o estudo do currículo de Pernambuco, temática discutida também no primeiro encontro.
- 5– Avaliação: com o objetivo de promover uma reflexão sobre avaliação na escola

6 – Diários de orientações metodológicas: esse encontro visou socializar orientações metodológicas traçadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco.

7– Gestão por resultados, planejamento estratégico e análise de SWOT: contava apenas isso

8 – Escolha do livro de didático: nesse encontro, de acordo com o roteiro apresentado na pauta, os professores leram algumas portarias sobre a escolha do livro e analisaram, por área do conhecimento, livros didáticos para serem utilizados no ano seguinte.

9- Revisão e elaboração do projeto político pedagógico: percebemos que mais uma vez eles retomam a discussão sobre a importância do PPP (Projeto Político Pedagógico).

10 – Protagonismo juvenil: ações dos coordenadores e dos estudantes: não constava objetivos

(Temas informados pelo gestor da escola, 12/02/19)

Essas formações são realizadas por um coordenador pedagógico da área de Letras (nas duas instituições participantes da pesquisa), que previamente seleciona os temas ou trata de temáticas sugeridas pela Secretaria Estadual de Educação. Em Pernambuco, o coordenador pedagógico é um professor efetivo que faz uma seleção interna para ocupar a função. Na grande maioria, não existe um coordenador por área. Como o estudo é pensado para professores de todas as áreas, em um mesmo horário, talvez seja esse o motivo desses coordenadores optarem, muitas vezes, por temas vinculados à educação, como pudemos constatar pelas pautas, ou pelo estudo de documentos oficiais.

A partir da nossa investigação, na escola 1, na qual a pesquisadora está lotada, a partir do momento que estudávamos a situação, equipe gestora e pesquisadora, para encontrarmos espaço para a realização de um trabalho específico com os professores de Língua Portuguesa, sugerimos que os professores das demais áreas pudessem estudar dentro do seu campo de interesse, temas escolhidos por eles mesmos. A sugestão foi aceita pelos gestores da escola 1 e, enquanto realizávamos a formação com os professores de Língua Portuguesa, as demais áreas faziam estudos específicos, coordenados por um professor da área da própria escola. Todo o trabalho, bem como o cronograma de formações foi acompanhado pelo coordenador pedagógico dessa escola. Esclarecemos que os professores da escola 2, envolvidos na pesquisa, se deslocavam para a escola 1 para participar do projeto pedagógico de letramento.

Essa mudança possibilitou um maior contentamento por parte dos professores que passaram a estudar, escolher o que estudar, tirar dúvidas com os próprios colegas, compartilhar experiência da prática dentro de seus campos de conhecimento. Nesse sentido, Cró (1988) afirma que a competência para educar representa uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal e esta implica uma interiorização das responsabilidades inerentes à tarefa de educador. Na busca por essa competência, é necessário que o professor transforme a escola num espaço de desenvolvimento pessoal e profissional para que possa exercer plenamente a sua prática pedagógica.

Em relação ao modelo de formação que a escola 1 passou a adotar, orientado por ações do coordenador, Alarcão (1996) avalia esse modelo de formação continuada como viabilizador de interação harmoniosa entre a prática e a teoria, justificando que uma prática assim conduzida possibilita a contínua (re)construção dos saberes, diminuindo, dessa forma, a separação entre teoria e prática, na medida em que a teoria passa a ter a função de iluminar a prática e a prática a de questionar a teoria.

Em conversa informal com esses profissionais, a qual registramos no diário de campo, podemos ouvir que eles se sentem mais autônomos, e reconhecem que esse novo modelo de formação continuada adotado na escola possibilita ir além dos saberes da sua formação inicial, reexaminar seus objetivos, procedimentos, evidências e saberes, numa atividade de constante aperfeiçoamento. Os professores salientaram também a importância de se criar e se manter espaços/tempos nas instituições escolares para o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir seu próprio conhecimento, desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas. Dessa forma, buscamos seguir na contramão do paradigma tradicional de formação de professores, o qual assenta-se em uma epistemologia de transmissão e aquisição de conhecimentos como base para a atuação profissional, e caminhamos na direção de atividades nas quais os professores pudessem analisar a prática para transformá-la.

Nesse contexto, conforme Imbernón (2009), a formação continuada tem muito a oferecer porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e, com isso, apoiar os alunos na construção de conhecimentos, não

apenas no acúmulo de informações. Assim, não questionamos a importância dos estudos dos temas selecionados pelas escolas pesquisadas, no entanto a hipótese que o letramento literário não foi tema nas discussões. Por conseguinte, faz-se necessário uma formação continuada instanciada nas interações que permita deflagrar a ressignificação das práticas de leitura dos professores, contribuindo para o fortalecimento da imagem de leitor do professor e de aspectos teóricos que possibilitem uma prática exitosa na sala de aula, pois trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os participantes no processo que envolve a formação

Dado o exposto, uma vez que havíamos detectado a necessidade de ressignificar o letramento literário do professor, propusemos para os participantes da pesquisa o projeto pedagógico intitulado “Letramento literário: oficinas de formação continuada para professores da rede pública de ensino do sertão de Pernambuco” (Apêndice B). O projeto que tem uma abordagem de questões teórico-práticas acerca da formação literária do professor será descrito no próximo subtópico.

6.4 O projeto Letramento literário: oficinas de formação continuada para professores da rede pública de ensino do sertão de Pernambuco

No segundo momento da pesquisa, foram realizados 06 (seis) oficinas (Apêndice C) de formação com essas professoras, as quais contaram com a anuência da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, devidamente organizado em um projeto pedagógico intitulado “Letramento literário: oficinas de formação continuada para professores da rede pública de ensino do sertão central de Pernambuco” (Apêndice B), que foi realizado no espaço do calendário das escolas para que os professores pudessem participar. O projeto focalizou questões teórico-práticas acerca da formação literária do professor.

Esse projeto pedagógico, em consonância com os objetivos desta pesquisa (objetivo geral: contribuir para reflexão e a formação literária do professor, visando subsidiá-lo a enfrentar, com maior conhecimento, segurança e compreensão, os desafios postos para a prática do letramento literário do educando. Também norteada pelos seguintes objetivos específicos: analisar como foi construída a formação literária de 4 (quatro) professoras de Língua Portuguesa de duas escolas estaduais onde se realizou a pesquisa; e verificar as possibilidades para formação

literária do professor na formação continuada, para, posteriormente, promover oportunidades de esses professores construírem e aplicarem novas metodologias de leitura com os alunos das referidas escolas) teve como objetivo principal propiciar aos professores uma reflexão teórico-prática sobre a construção de um fazer pedagógico qualificado, fomentado pelo acesso ao texto literário, por meio de intervenções práticas e específicas (oficinas) em escolas da rede pública estadual do sertão de Pernambuco. Assim, buscamos ampliar as reflexões sobre o processo de apropriação das novas teorias e métodos pelos professores, com foco em um repensar mudanças das práticas tradicionais, ainda vigentes, no que se refere à formação de leitores.

O projeto envolveu professores licenciados em Letras e contribuiu na formação continuada, inserindo-os em discussões pertinentes para atuação desses profissionais, no sentido de que a formação continuada de professores deve aperfeiçoar a compreensão das teorias envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura, vistas como práticas sociais. Para tanto, o desenvolvimento do projeto propiciou discussões, cooperando com essa compreensão, em particular, teorias referentes ao letramento literário, bem como com suas implicações para a prática pedagógica, propiciando espaço aberto para as inquietações dos professores em formação continuada.

As atividades propostas fundamentaram-se nos pressupostos dos estudos sobre o letramento, por meio de leituras teórico-metodológicas, discussão, análise de dados, bem como compreensão do processo de ensino e de aprendizagem da leitura, a partir da apropriação de conceitos básicos relacionados ao tema. A intenção é ainda colocar o docente em contato com o texto literário, lendo-o, analisando-o, comparando-o com outras obras do mesmo gênero, enfim, as mesmas solicitações que os professores fazem aos alunos.

A formação foi produzida e ministrada pela pesquisadora, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação da professora Dra. Lúcia de Fátima Santos. A pesquisadora é também professora da rede estadual de ensino e assume a função de coordenadora de biblioteca em uma das instituições pesquisadas, o que facilitou a realização da formação. O projeto “Letramento literário: oficinas de formação continuada para professores da rede pública de ensino do sertão de Pernambuco”

surgiu no início de 2018, no âmbito da pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada. Antes de iniciar o projeto, foram realizados dois encontros com gestores e professores das escolas nas quais seria desenvolvido o projeto. Nessas reuniões, combinamos horários para que essa formação contemplasse os professores das duas instituições participantes.

Especificamente, esse projeto, no contexto dos esforços adequados para superar as dificuldades tanto da formação inicial do professor de Língua Portuguesa da educação básica quanto das limitações impostas pelo ambiente de trabalho do professor, assoberbado de atribuições pedagógicas e burocráticas, buscou contribuir para reflexão e a formação/aperfeiçoamento literário(o) do professor, como uma forma de vivência docente do literário e que pode ajudá-lo a enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos para a prática do letramento literário do educando.

O projeto justifica-se, assim, por propor ações na formação continuada que constitui uma tentativa de refletir e construir a compreensão de objetos próprios do ensino e da aprendizagem do texto literário, por uma via de integração contextualizada de abordagem teórica e de um repensar e reconstruir a prática de atividades de leitura. Justifica-se, ainda, no campo teórico, por contemplar estudos de temas pertinentes para uma formação de qualidade do professor em formação continuada. Esses temas dizem respeito aos estudos do letramento literário, ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura vistas como práticas sociais. Os estudos teóricos têm como foco o domínio não só da teoria, mas dos processos e métodos gerais e específicos de investigação, análise de textos da ordem do literário;

O projeto tem um alcance social, em virtude de propiciar aos professores em formação continuada, aprofundamento dos estudos acadêmicos buscando minimizar o distanciamento entre teorias e práticas, contribuindo, efetivamente, com a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que o aprendizado e as produções desses professores serão desenvolvidos nas salas de aulas. Perspectiva de transformação social tão preconizada em projetos/processos em que está envolvida o método da pesquisa-ação.

Necessitamos olhar para essa prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar os caminhos, a natureza dos conteúdos, os processos pelos

quais os alunos aprendem e os procedimentos usados pelos professores para ensiná-los. Para tanto, este projeto pretende, para atingir seus objetivos, utilizar a Dupla Conceitualização, alternativa para formação de professores que permite dois aprendizados simultâneos: “[...] conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto” (LERNER, 2002, p. 107).

A formação continuada de docentes da rede pública de ensino, por esse viés, se faz necessária visando oferecer um trabalho direcionado ao letramento literário. De acordo com os registros em diário de campo, de conversas entre os professores participantes do projeto, eles têm dificuldades no âmbito da sala de aula, quando se busca abordar textos literários. Diante dessa situação, evidencia-se a necessidade de se atuar na formação continuada para que o professor possa enfrentar o desafio de formar leitores, mesmo se colocando diante de uma grande quantidade de alunos na sala de aula, sem a oportunidade de um trabalho particularizado com os estudantes em dificuldade, mesmo com uma excessiva carga-horária de trabalho semanal.

O projeto pedagógico teve como objetivos específicos:

- ✓ aprofundar o estudo das teorias sobre letramento literário, relacionando-as às práticas pedagógicas, por meio de encontros periódicos de formação para professores de Língua Portuguesa da rede estadual do sertão Pernambucano, para refletir, estudar e elaborar atividades pedagógicas, aperfeiçoando-os para a atuação em seus ambientes de trabalho;
- ✓ propiciar ao professor uma experiência estética através da leitura textos literários, visando contribuir para a formação de professores criativos, reflexivos e capazes de implementar o processo de letramento literário.
- ✓ elaborar Sequências Expandidas de Leitura Literária, nas oficinas, estimulando sua autonomia para atuação nas salas de aula, bem como para estimulá-lo em seus estudos acadêmicos, ao relacionar os estudos teóricos com a prática pedagógica;
- ✓ acompanhar a aplicação das Sequências Expandidas nas salas de aulas;
- ✓ avaliar avanços e dificuldades perceptíveis a partir da realização do projeto.

No primeiro momento do projeto foi realizado encontro com os gestores e professores de Língua Portuguesa das duas escolas envolvidas, a fim de combinar o início do projeto e conciliar agenda de encontros. Também foi um momento para diagnosticar as necessidades expostas pelos professores, para que pudéssemos estabelecer parâmetros para a organização das oficinas. Ainda na primeira etapa, a pesquisadora-formadora iniciou a preparação das oficinas, com atividades de estudos, pesquisas e elaboração de materiais que seriam aplicados nas oficinas com os professores. Durante seis meses, os professores tiveram atividades planejadas de estudos de textos específicos sobre letramento literário, indicados pela pesquisadora-formadora; e leitura de obras literárias, escolhidas de acordo com a necessidade apontadas pelos professores participantes do projeto.

7 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS: CONSTRUINDO SABERES PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA

Em nosso cotidiano, participamos de diversas situações comunicativas nas quais interagimos com o mundo e com as pessoas que nos cercam nas mais variadas esferas sociais, da conversa informal à sala de aula. Ou seja, somos seres sociais e interagimos através da linguagem. A partir do momento em que somos inseridos em uma comunidade escolar, essa tem o dever de nos tornar leitores competentes na sociedade. Ao professor de Língua Portuguesa, cabe oportunizar aos alunos o letramento literário e o acesso aos mais variados gêneros presentes nas esferas comunicativas.

Nessa seção, diante da realidade na qual formar leitores é tarefa complexa, apresentamos como se deram as oficinas, no contexto da formação continuada, para professores da rede pública estadual de Pernambuco, tanto no que se refere às abordagens teóricas quanto da prática, na qual a sistematização se deu a partir da elaboração de Sequência Expandida de Leitura, opção esta que resultou dos estudos sobre letramento literário (COSSON, 2012). Como já mencionado neste trabalho, a proposta apresenta várias etapas, que primam por uma abordagem significativa com o texto literário.

Para a efetivação da proposta, os professores participantes da pesquisa desenvolveram atividades que contribuíram para o aperfeiçoamento e a formação de leitores e escritores, a fim de lidarem com as exigências da sociedade contemporânea, buscando, cada dia mais, o acesso aos saberes necessários para o exercício da cidadania. Para tanto, os professores levaram em consideração as seguintes etapas da leitura (COSSON, 2012):

- a) Antecipação que consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de adentrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto e os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros” (COSSON, 2012).
- b) Decifração que é a entrada no texto através das letras e das palavras. A familiaridade e o domínio das letras facilitam a decifração. Segundo Cosson (2012), um leitor iniciante levará muito tempo na decifração e isso implica um empecilho

praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados (COSSON, 2012, p. 40)

c) Interpretação que diz respeito às inferências que levam o leitor a entrelaçar as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Através da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto envolvendo autor, leitor e comunidade (COSSON, 2012).

Precisamos reafirmar que o formato de oficina para formação de professores nos moldes da Dupla Conceitualização (LERNER, 2002), utilizado nesta pesquisa, foge da lógica apenas de mercado, que acontece a partir de um esvaziamento teórico dos professores, com formações prontas para serem aplicadas, como se os docentes fossem consumidores de pacotes de conhecimento elaborado por outros profissionais. Nas oficinas que realizamos, consideramos as professoras participantes não como profissionais vazias de conhecimento, com formação aligeirada, mas sim como um sujeito socialmente referenciado, capaz de produzir, fazer, refazer sua prática.

7.1 Primeira oficina: refletindo sobre letramento literário e uma sequência de leitura com o conto “O tesouro no quintal”, de Moacy Scliar

O primeiro encontro de formação continuada com as professoras teve como objetivo refletir sobre letramento no contexto escolar. A pesquisadora-formadora, a partir de apresentação em slides, em uma explicação-dialogada, propôs uma discussão sobre letramento literário. Esse primeiro momento propiciou bastante interação entre as professoras, por trazer questões novas e desconhecidas em suas vivências profissionais. Segundo elas, letramento literário é uma temática sobre a qual, no geral, tinham pouquíssimo conhecimento. “Só mais de ouvir falar, mas nunca me aprofundi, pesquisei o tema”, afirma Cristina.

O livro *Letramento literário: teoria e prática*, de Cosson (2006) embasou as discussões desse momento inicial. Pedimos aos professores que se organizassem em dois grupos. O primeiro grupo fez a leitura e apresentação dos capítulos que se referem a pressupostos, o valor social e escolarização da literatura. O segundo grupo leu e discutiu os capítulos referentes a práticas do letramento literário, em sala de aula, com exemplos de uma Sequência Expandida de Leitura. Após as leituras, cada grupo realizou a socialização.

Na segunda parte da formação, com foco na prática, visando favorecer a experiência estética do professor de Língua Portuguesa através da leitura literária,

ao mesmo tempo em que proporcionamos o acesso a umas das formas de abordar o texto literário, estimulando o pensamento para novas práticas, aplicamos uma Sequência Expandida de Leitura com o conto O tesouro no quintal, de Moacyr Scliar. A sequência foi previamente elaborada pela pesquisadora-formadora

O conto fala de uma família grande e pobre: pai, mãe, cinco filhos. O pai, pedreiro, mal conseguia sustentar a família e a mãe ajudava como podia. O pai vivia bolando formas de reforçar o orçamento doméstico e certo dia ocorreu-lhe a ideia da horta. A família morava numa minúscula casa de subúrbio, mas tinha um quintal bastante grande, muito descuidado. Um dia o pai chamou dois filhos, os mais velhos, Pedro, e o que narra a história e anunciou que iriam fazer uma horta no quintal, proposta que acharam pertinente porque nunca comiam legumes e verduras porque eram muito caros. Pedro, estrategicamente para não ter de preparar o terreno, pensou em convencer Antônio, irmão do meio, 9 anos, sonhador, mas não era muito do batente, a preparar a terra. Pedro era dono de uma lábia fantástica e era com uma história que pretendia motivar o Antônio a capinar o pátio. Pedro conta a Antônio que segundo um famoso professor, séculos antes, piratas franceses haviam andado pela região deles e ali haviam enterrado um tesouro. Expulsos pelos portugueses, nunca mais tinham retornado, de modo que a arca com joias e moedas de ouro ainda estava no mesmo lugar, que podia ser o pátio da casa na qual moravam. E concluiu que o tesouro seria a salvação deles. Antônio ficou impressionado, pois acreditava muito em histórias e estava sempre lendo, era o maior frequentador da biblioteca do colégio. Antônio logo se interessou em encontrar o tesouro e Pedro tratou de lhe arrumar uma enxada. Era exatamente o que Pedro queria ouvir. No dia seguinte, um feriado, lá estava Antônio, enxada em punho, cavando a terra, diante do olhar admirado da família. Claro que tesouro algum apareceu, mas, um mês depois, eles tinham uma horta no quintal. Antônio acabou descobrindo a trama de Pedro, mas não ficou zangado. Inspirado pelo acontecimento, escreveu uma história, com a qual ganhou um prêmio literário da prefeitura. Uma boa grana, que ele usou para comprar livros. Hoje é um conhecido jornalista e escritor. Certamente, ele acabou, mesmo, encontrando o tesouro.

Seguindo os passos da Sequência Expandida de Leitura (COSSON, 2012), desenvolvemos e aplicamos da seguinte forma:

Para motivação entregamos uma caixa semelhante à de um tesouro para ser passada de mão em mão dos professores, fazendo perguntas como: qual o maior tesouro que você tem na vida atualmente? Que outro tesouro você gostaria de encontrar na vida? Que tesouro vocês imaginam que eu guardo na minha caixinha? Em seguida, na introdução da obra, mencionamos que faríamos a leitura de um conto que se chama “O tesouro no quintal”, escrito por Moacyr Scliar, apresentamos algumas informações sobre a história de vida do autor e dissemos que o conto fala de uma grande família, o pai, a mãe e cinco filhos, que eram muito pobres e buscamos instigar nos professores a curiosidade, fazendo questionamentos: será que existe mesmo um tesouro no quintal e eles não sabem? Que tesouro será esse? Finalmente, foi realizada a leitura do conto pelas participantes.

Num momento seguinte, na primeira interpretação, os professores foram orientados a formar uma roda de conversa sobre as expectativas frente à história, seguindo os questionamentos: 1 - Antônio é descrito como um grande leitor e há dois fatos que sustentam essa ideia apresentada pelo narrador. Quais são eles? 2 - A princípio, o narrador e Pedro acham que a ideia de fazer uma horta era muito boa, mas algo faz com que os garotos se incomodem com essa ideia. Por que os garotos se incomodam com a proposta do pai em fazer a horta? 3 - O título do conto é “O tesouro no quintal” e temos aqui duas possibilidades que justificam o título. Quais são os dois tesouros de que o conto fala? Que outros tesouros podemos encontrar na nossa vida?

Finalizando esse momento de primeira interpretação, revelamos qual o tesouro escondido no baú no momento de motivação: livros. Conversamos sobre a ausência de intervalos de leitura nos textos curtos e concluímos que as Sequências devem se adequar ao gênero textual. No nosso caso, por se tratar de um conto bastante curto consideramos desnecessário fazer intervalo.

Dentre as várias possibilidades de contextualização, propostas por Cosson (2012), optamos nessa Sequência pela contextualização temática, a qual foca nos temas abordados no texto. “Na escola, entretanto, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução” (COSSON, 2012, p.90). Nesse tipo de contextualização, cabe não se entreter com o tema em si, mas com a execução dele dentro da obra, afirma Cosson (2012).

Como a temática do encontro era letramento literário e as transformações que ele possibilita em quem as experimenta, escolhemos, no contexto de “Tesouro no quintal”, de Scliar (2018), salientar que a leitura, em qualquer momento é um tesouro mais valioso que ouro e prata e jamais poderia ser roubado por piratas ou ladrões. Inserimos na reflexão que, enquanto trabalhava na terra, a literatura alimentava os sonhos de Antônio, ajudando-o a descobrir a sua vocação de escritor. Muitos sonhos podem ser alimentados pela leitura literária na sala de aula.

É no trabalho com o texto literário que podemos fortalecer os laços entre o leitor e o narrador, entre o contador de histórias e o ouvinte, levando a magia literária ao universo dos alunos, que podem se tornar multiplicadores desse encantamento, perfazendo o circuito da leitura, que plantará novas sementes, consagrando novos leitores. Através do conto o “Tesouro no Quintal”, podemos comparar o trabalho do professor ao ofício do agricultor, uma vez que cabe a ele espalhar e cuidar de sementes na busca incessante por bons frutos, independente de encontrar caminhos espinhosos.

Após essa contextualização, para interpretação, último passo da Sequência de Leitura sugerida por Cosson (2012), pedimos às professoras que escrevessem sobre como elas imaginavam como estaria essa família do conto dez anos após o ocorrido. A professora Kely elaborou a seguinte interpretação:

Quer dizer, com certeza ele encontrou o maior tesouro de todos, visto que hoje toda nossa família tem muito mais orgulho do único estudioso da casa. Pedro e eu, os mais velhos, que orgulho, estamos cursando a EJA para tentar recuperar o tempo perdido, nos estudos, porque nas histórias de Pedro, que ele insiste em contar mesmo passados dez anos daquele episódio da horta, ainda servem de inspiração para os livros de Antônio.

Agora com dezenove anos, maior de idade, ele se sente o responsável pela nossa família e pensando bem ele é mesmo. Nenhum de nós deixou de trabalhar, mas o gosto pelos livros foi plantado pelo irmão do meio que imaginem só, não gostava de ter trabalho pesado, mas afinal o trabalho que ele mais gostava e gosta é o mais leve de todos: ler histórias e contar histórias.

Os irmãos mais novos já cresceram vendo os exemplos: Eu, Pedro, mamãe e papai trabalhando durante o dia e a noite tentando soletrar aquelas letras que Antonio nos passava. No começo foi difícil, mas hoje estamos colhendo os frutos.

Mamãe e papai, que sempre souberam administração, nasceram sabendo que as dificuldades da vida só aprimoraram, agora cuidam da livraria que Antonio comprou, meus irmãos mais novos conseguiram bolsas numa faculdade, um cursa direito e o outro quer ser professor e acho que serão bons nas suas escolhas.

Pedro é co-autor de alguns livros de Antonio, vive da venda dos livros e de um hortifrutí no nosso bairro, e eu tirei esse tempo para contar para vocês a nossa trajetória, pena que tenho que fazer tantas pausas e por tanto tempo...

... são muitos compromissos: concluí a EJA, entrei na faculdade de jornalismo, um pouco fora de faixa, mas isso não me incomoda. E agora faço estágio no jornal local, além de ficar na livraria nos tempos livres. Afinal de contas todos nós encontramos aquele tesouro no quintal.
(Texto produzido pela professora Kely, 31/01/19).

As atividades de interpretação devem partir do princípio da externalização da leitura, isto é, seu registro, de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar (COSSON, 2012). Nessa direção, na proposta de interpretação sugerida para os professores participantes da pesquisa buscamos estimular o professor, assim como é importante fazer com o nosso aluno, a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e com os colegas. Na última parte do processo de aplicação da Sequência de Leitura, chamado de “Interpretação”, a professora Kely apresenta suas interpretações sobre a obra lida.

Em relação ao discurso presentes no texto fictício da professora Kely, que narra a história em primeira pessoa, assim como no conto de Scliar, acreditamos valoriza as práticas de leitura e da escrita e suscita uma reflexão sobre essas práticas, signo de distinção e de importância em nossa sociedade e evidencia que deve estar também, frequentemente, associada ao prazer.

A forma de interpretar sugerida na Sequência nos faz pensar que a questão do ensino de literatura parece residir na práxis, ou seja, na maneira de abordar as obras. Logo, nos contextos das salas de aula é possível alterar a realidade ao evitar exercícios didáticos cujo fim seja simplesmente localizar dados na obra; além disso, há que se ler, efetivamente, as obras literárias e fazer o exercício da interpretação, discuti-las para que os alunos possam construir sentidos de acordo com as experiências intelectual e culturalizada de cada um, e/ou adquirida por meio dos estudos realizados nas diferentes disciplinas, conforme também já conclui Silva (2018).

Vale salientar que tanto na atividade prática quanto na teórica, as professoras participantes mostraram-se receptivas e desejosas ao realizarem as atividades. Utilizando o método da dupla conceitualização, já descrito, as professoras participaram efetivamente da leitura, da discussão e da aplicação da sequência de leitura sempre de forma atenta e motivada. Ao final da oficina, a professora Letícia fez a seguinte anotação:

Nosso primeiro encontro foi bastante enriquecedor e instigante, pois conseguimos perceber quão prazerosa é a leitura. Despertando o imaginário (interpretação e impressão) e o melhor de tudo, o interesse em aprender cada vez mais.

A motivação utilizada foi um baú do tesouro e o texto “O tesouro no Quintal” nos proporcionou uma reflexão sobre os nossos verdadeiros tesouros. O baú estava recheado de obras literárias e cada professor escolheu uma para se deliciar.

Enfim, foi uma experiência maravilhosa e com certeza me auxiliará nas atividades na sala de aula, pois agora sei mais sobre estratégias de leitura e sobre a importância de ler o texto literário antes de levá-lo para sala de aula.

(Diário de campo, professora Kely, 31/01/19)

A gratidão, o prazer e o desejo de aprender são evidentes na fala da professora. Ela explica também que já pensa em mudar sua prática em sala de aula. O uso da Sequência de leitura com: motivação, introdução, leitura e interpretação demonstram resultado no processo de letramento, veja que a professora Kely ressalta na fala dela como se deu a motivação para leitura do texto de Scliar ao falar de um baú com um tesouro, marcando a importância estratégica desse passo no processo. Finalizando, a professora reflete sobre a importância de realizar a leitura dos textos antes de levá-lo para sala de aula e como o trabalho com leitura se tornará mais eficaz. Aqui, cabem as palavras de Cosson que adverte sobre a importância de uma ação mediadora qualificada, ou seja, é preciso “[...] uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2012, p. 23).

A professora formadora, dentro das discussões implementadas, abordou ainda a importância de trabalhar o texto literário na íntegra, minimizando a fragmentação de sentido e no suporte original, em consonância com o que já salientou Cruz (2016):

Sobre o contato do aluno com o texto completo e no suporte original, consideramos que é o melhor caminho a seguir, pois apresentar trechos fragmentos de qualquer texto literário é uma prática inadequada, quando pretendemos formar leitores literários, uma vez que, geralmente, tais atividades não possibilitam uma prática de fruição literária completa, em certa medida, não promovendo uma apreciação estética do texto (CRUZ, 2016, p. 66).

A professora Letícia avalia o primeiro encontro de formação como de grande importância, pois para ela:

É papel do professor oferecer aos alunos oportunidade de ter contato com o novo e procurar expandir cada vez mais os seus conhecimentos e a sua capacidade de olhar com maior acuidade para novos objetos. Gostei muito

desse primeiro encontro porque me abriu novas perspectivas para trabalhar com o texto literário. Também a oportunidade que nos foi dada de ler um texto literário, refletir sobre ele e ainda nos colocar na condição de produtor de texto, no momento de produzir um novo final para o conto, muito nos acrescenta enquanto pessoa e enquanto profissional.

(Diário de campo, professora Leticia, 31/01/19)

Nesta avaliação, podemos depreender que a docente estava satisfeita com o modo como a oficina foi realizada e que possivelmente repensou sua prática, ao afirmar que o professor deve oferecer aos alunos oportunidade de ter contato com o novo e que gostou de ser colocada na posição de produtora de texto.

Antes de encerrarmos a primeira oficina, disponibilizamos as obras literárias que os professores apresentaram interesse em ler (consulta feita anteriormente ao momento do encontro via WhatsApp). Combinamos que a cada encontro, após realizada a leitura das obras na íntegra, os professores construiriam uma Sequência Expandida de Leitura.

7.2 Segunda oficina: planejar e ativar a leitura de textos literários e uma sequência de leitura com a obra *Terra Papagalli*

Na segunda oficina realizada pela pesquisadora, as professoras foram incentivadas a refletir sobre a necessidade de sensibilizar, planejar e ativar a leitura de textos literários nos contextos das salas de aula. Para isso, leram inicialmente um texto sobre articulação da leitura na escola, da obra “Andar entre livros”, de Teresa Colomer (2007). Com o estudo, procuramos evidenciar a leitura como uma prática que favorece a ampliação dos repertórios de informação do leitor, além de possibilitar a resignificação de vivências, ideias e conceitos precisam ser um trabalho pensado estrategicamente. Dessa forma, buscamos oportunizar um estudo que se constituísse em subsídio para que pensassem a própria formação.

Nesse sentido, a professora Sara apresentou o seguinte depoimento:

A formação sobre letramento literário que está sendo realizada tem sido importante para a atuação dos professores em sala de aula, favorecendo as práticas de leitura, não somente em Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento.

O texto literário leva o professor a fazer uma apreciação estética valorativa e reflexiva, permitindo-lhe sair do convencional, que é o uso dos textos de diversos gêneros para abordagem linguística/ gramaticais.

Quando o professor não tem suporte ou não lhe é oferecida nenhuma formação, até mesmo o texto literário passa a ser pretexto para as abordagens gramaticais com os estudantes, perdendo-se muito do que de fato se poderia apreciar em tais textos. Porém, os professores que abordam estes textos desta forma, o fazem assim por desconhecerem outros métodos de leitura literária. Daí a grande importância de uma formação

literária que contemple formas adequadas e modernas de estudar o texto literário.

Como fruto de uma educação cujos professores usavam os textos literários apenas para cumprir a obrigatoriedade da leitura, exigindo que lêssemos os “Cânones Literários” sem qualquer propósito estético, deparei-me na adolescência com a obrigatoriedade de ler livros literários.

O que deveria ter sido um debate a cada página, a descoberta do prazer da leitura a cada capítulo, tornou-se um martírio. Consequentemente, abri mão da leitura na íntegra e recorri ao resumo de 3 páginas. Assim o fiz para “enganar” a professora e preencher a famosa “ficha de leitura”.

Mas, enfim, superada esta fase imatura de leitura, hoje me deparo mais uma vez com a possibilidade de ler um clássico literário o qual pretendo fazer a leitura sem pressa, (afinal, já conheço o desfecho), portanto, não preciso pular capítulos e passar para o final. Espero desfrutar cada página da leitura deste cânone.

(Diário de campo, professora Sara, 21/02/19)

O depoimento da professora expressa a necessidade de uma formação de professores que aperfeiçoe os conhecimentos dando-lhes segurança para superar a sensação de fracasso ao trabalhar com o texto literário. Além disso, as negativas experiências escolares denunciam uma escolarização marcada unicamente por cobranças gramaticais nas atividades áridas, nos contatos iniciais com a leitura, que, como lembra Kleiman (1995), se torna difícil demais para um grande número de alunos, porque acaba não fazendo sentido, nem despertando o prazer. Assim, a professora salienta, em suas posições críticas às práticas escolares e ao modo como iniciara a formação como leitora. No entanto, evidencia também o esforço para superar as fragilidades da formação e se incluir em um grupo de professores que contribui positivamente para a formação dos leitores, antes, sendo ela também leitora.

Após as discussões teóricas, os encontros seguiram uma rotina em que cada participante apresentava a Sequência Expandida de Leitura que tinha preparado previamente, após ler o livro. Geralmente, dessa leitura surgiam comentários associados às experiências individuais e coletivas em relação a como foi o envolvimento com a leitura, como lidaram com a falta de tempo. A professora que ficava responsável pela apresentação da atividade do dia sempre cedia espaço para o desabafo das participantes. Em muitos momentos, a emoção ganhou destaque, quando afloravam lembranças das práticas em sala de aula relacionadas à leitura e como poderiam ser replicadas a partir daquela sugestão de atividade.

A professora comentou que quando a pessoa está decidida a ler, arruma-se tempo e que antes sempre encontrava motivo para não ler. Letícia disse que elas (as professoras) e os alunos de hoje precisavam aproveitar que pelo menos tinham acesso a livros, coisa que não existia antes (durante a

vida acadêmica). Letícia disse que morria de inveja quando via o livro didático da professora, porque os alunos não tinham esse privilégio, imagine um texto literário.

(Diário de campo, anotação da pesquisadora, 21/02/2019)

Enfim, nessa formação na qual foi utilizada a dupla conceitualização, as professoras deram lugar à necessidade de ressignificar a prática pedagógica e reconstituíram fazeres e saberes com possibilidades de melhorias das práticas nas salas de aula.

Todas as atividades desenvolvidas pelas professoras foram elaboradas no modelo de Sequência Expandida proposto por Cosson (2012), na perspectiva de apresentar uma proposta metodológica inovadora de encaminhamento da leitura literária na Educação Básica, com as adaptações que as professoras acharam necessárias. Como já mencionado, o público-alvo das Sequências foram os alunos do Ensino Médio de duas escolas públicas estaduais localizadas no sertão de Pernambuco, com o objetivo de promover a leitura em sala de aula. As ações foram desenvolvidas com os seguintes encaminhamentos nessa primeira Sequência:

A primeira Sequência Expandida de Leitura apresentada pela professora Kely foi com livro *Terra Papagalli*, obra ficcional dos escritores brasileiros José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. Misturando fatos históricos com ficção e humor, os autores narram, pela óptica de um degredado português, o re-descobrimiento do Brasil e as primeiras três décadas de sua colonização. O livro relata em primeira pessoa as aventuras de Cosme Fernandes, também conhecido como "O bacharel de Cananeia", figura histórica do início da colonização. Outras personagens da época são descritas no livro, entre elas João Ramalho, António Rodrigues, o cacique tupiniquim Piquerobi, Cristóvão Jacques, Pero Capico, Martim Afonso de Sousa e outros. *Terra Papagalli* é escrito em linguagem do século XVI com tom jocoso, onde os autores mesclaram formatos literários da época, como diários de navegação, dicionários e prontuários. O livro é também uma crítica à forma de se viver no Brasil de hoje, assim como o de então, enfatizando 10 mandamentos para o bem viver na Terra dos Papagaios.

Para a motivação, atividade de preparação dos alunos no universo do livro, primeiro passo da Sequência, a professora sugeriu a exibição de um vídeo com papagaios falantes para explorar questões relativas às repetições e à cultura dos índios brasileiros, pois apesar do livro ser ficcional cita fatos históricos sobre a

chegada dos portugueses no Brasil e apresenta algumas críticas e julgamento aos homens, nelas principalmente seus atos, tanto dos gentios quanto os de fé cristã.

No segundo passo da Sequência de Leitura, para introdução, a proposta foi uma exposição dialogada sobre informações gerais da vida dos escritores, apresentação de imagens dos autores em slides e apresentação do livro com leitura da capa e da contracapa.

Para leitura da obra, a professora propõe que a leitura das dez primeiras páginas seja realizada na sala de aula; depois, individualmente e em casa, com um primeiro intervalo de leitura na página 41. A primeira interpretação se daria por meio de uma roda de leitura para os alunos falarem a impressão geral e o impacto que a leitura teve sobre a sensibilidade deles, bem como a compreensão e a interpretação geral até aquele momento.

Para contextualização, que compreende o aprofundamento da obra por meio dos contextos os quais a conceberam, ou seja, aquilo oferecido por ela, na qual a torna inteligível para o leitor, Kely traz uma proposta na vertente crítica: fazer uma análise crítica da obra. Já a segunda interpretação se daria por meio da criação de um capítulo a mais para a história. Como Expansão, possibilidades de diálogo que toda obra articula com outros textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores, a leitura da obra Cronista do descobrimento, texto contemporâneo que possibilitará comparação entre os pontos de ligação com Terra Papagalli, afirma Kely.

Enquanto a professora apresentava a sugestão de Sequência, as demais opinavam sobre outras formas de motivação, de outros intervalos, outras contextualizações, repensando como a Sequência poderia ser aplicada nas turmas nas quais trabalhavam. Letícia disse: “Também ficaria interessante para interpretação pedir para os alunos recontarem resumidamente a história se incluindo nela, como se tivessem vivido à época”. Já Sara faz comentários sobre como poderia ser a introdução: “Eu estava vendo umas charges bem interessantes sobre o descordo Brasil. Acho que elas caíam bem para motivação” (DIÁRIO DE CAMPO – SARA, 21/02/19).

As referências de todas as leituras realizadas, bem como informações sobre quantidades de aulas e os links dos vídeos utilizados podem ser consultados detalhadamente no apêndice D desta tese.

7.3 Terceira oficina: mediação do texto literário e uma proposta de sequência expandida com a obra *Dom Casmurro*

Considerando que a formação continuada é um espaço para o professor ser reconhecido e valorizado como sujeito de sua prática e da reflexão sobre ela, superando a ideia de que temos que lhe oferecer uma espécie de “treinamento” e promovendo um debate sobre as potencialidades do professor como criador de suas próprias soluções, nosso terceiro encontro teve como foco teórico discutir sobre a importância do mediador e da mediação no trabalho com o texto literário. Tivemos como base o artigo “Mediação de leitura: possibilidades e experiências”, de Frizon e Grazioli. As discussões ressaltaram que as memórias que um leitor tem em relação aos seus primeiros contatos com as narrativas, orais ou escritas, muitas vezes se tornam marcantes em sua trajetória. As professoras reconhecem que existem várias referências de mediação: pais, outros responsáveis, bibliotecários, amigos, demais familiares, porém a função do professor enquanto mediador de leitura literária precisa ser repensada.

Nesse sentido, lembramos que, de acordo com Fernandes (2011), um elemento necessário para efetivar uma boa mediação literária é ter em mãos um componente indispensável na vida de todo profissional e principalmente na função de professor: o planejamento. Mesmo que a leitura seja para um deleite, é preciso saber com antecedência como será conduzido esse processo para alcançar os objetivos que se pretende e, dessa forma, atingir resultados satisfatórios. Para Fernandes (2011), dentro do ato de planejar, o professor precisa saber: o tempo e espaço de leitura, a metodologia utilizada e esses três aspectos não podem caminhar separadamente.

Continuamos defendendo que a literatura a ser ensinada pode ser promovida por um modelo de Sequência Expandida, positiva de letramento literário (COSSON, 2012). Essa proposta é abrangente, no sentido de que envolve o estudo da obra de forma ampla, não se limita à leitura descontextualizada da literatura nem às práticas mecânicas de internalização de nomes de obras, autores e datas. Para tanto, a professora Letícia, como fora previamente combinado, elaborou e apresentou para os demais participantes da oficina uma proposta de trabalho para a obra *Dom Casmurro* de Machado de Assis.

Nesse romance, Bento Santiago relata a história de sua própria história vida. Trata-se de uma pseudobiografia de um homem envelhecido que parece preencher sua solidão com a recordação de um passado que marca seu sofrimento pessoal. É uma visão amarga e doída de quem foi machucado e traído pela vida, e por isso, vai-se isolando e ensimesmando.

Letícia, pensando em uma atividade que despertasse no aluno o desejo pelo texto que seria lido, sugeriu para motivação, nessa Sequência, a leitura de uma notícia “Feminicídio: 82% das vítimas do distrito federal foram mortas por ciúmes” a qual tem relação com as questões que podem ser suscitadas na leitura de Dom Casmurro, afirma a professora.

Como introdução da obra, propôs que o aluno conhecesse um pouco da vida de Machado de Assis utilizando um vídeo do *youtube* com duração de dois minutos e a leitura dialogada dos elementos pretextuais do livro. Letícia afirma “o momento não deve se perder no meio de inúmeras datas e detalhes sobre a vida do autor da obra, mas sobre alguns aspectos que podem ser considerados relevantes”. Podemos perceber que no esclarecimento de Letícia há uma apropriação do discurso de Cosson (2012) quando ele aborda que o momento de introdução deve ser breve e favorecer o encontro com a obra, questões discutidas no primeiro momento de formação continuada.

A leitura das dez primeiras páginas seria feita no ambiente da biblioteca. A professora acredita que o primeiro intervalo pode acontecer na página 80, pois os alunos já terão uma visão geral da obra e que algumas questões poderão suscitar discussões sobre as possibilidades de uma obra de arte representar a realidade, questionando nossa própria percepção dela, através da leitura da obra de arte “Isso não é um cacimbo”, de René Magritte, na qual o artista cria um conflito entre a imagem e o texto. A professora sugere usar essa estratégia para explorar o romance do seguinte ponto de vista:

Dom Casmurro presta-se a muitas leituras, e é interessante ver como a recepção ao livro se modificou com o passar do tempo. Quando foi lançado, era visto como o relato inquestionável de uma situação de adultério, do ponto de vista do marido traído. Depois dos anos 1960, quando questões relativas aos direitos da mulher assumiram importância maior em todo o mundo, surgiram interpretações que indicam outra possibilidade: a de que a narrativa pode ser expressão de um ciúme doentio, que cega o narrador e o faz conceber uma situação imaginária de traição, explica Letícia.

(Diário de campo, professora Letícia, 21/03/19).

O segundo intervalo pode ser após a leitura da página 125, da versão do romance *Dom Casmurro* que a professora leu e preparou a Sequência. Nesse intervalo, a sugestão é a leitura do conto *A cartomante*, também de Machado de Assis, que segundo Letícia tem:

Um enredo de penetração aguda em questões sociais, no qual o autor sutilmente arma o problema e testa seu leitor, podendo discutir questões ligadas a ciúmes e adultério. Podemos diferenciar que *Dom Casmurro* é narrado em primeira pessoa, ecoando a voz de Bentinho, rico e bem-sucedido advogado; ao contrário, em *A cartomante*, temos uma narração em terceira pessoa e que traz a característica bem machadiana de deixar muitos mistérios suspensos no ar.

(Diário de campo, professora Letícia, 21/03/19)

A primeira interpretação, sugere a participante, poderia ser uma roda de conversa para uma compreensão e uma análise global da obra, discussão sobre o título e sobre os impactos dos sentimentos dos leitores ao lerem a obra. Letícia sugere também para obra uma contextualização histórica, características, análise crítica e um estudo das figuras de linguagem. A segunda interpretação seria, nessa Sequência, a criação de um novo final para a história; e a Expansão pode ser através do livro *Otelo de Shakespeare*, obra na qual, afirma Letícia, “o ciúme ganhou dimensão universal e passou a ser citada como símbolo desse devastador sentimento e da desconfiança e que inspirou muitas outras obras, inclusive *Dom Casmurro*” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSORA LETÍCIA, 21/02/19).

Vale mencionar aqui que, segundo Rezende (2013), as interpretações possibilitam aos leitores inferências que enfatizam a incompletude do texto. Isso suscita no leitor uma forte atividade de inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico; pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza, e que oferecem as possibilidades de ricos debates no âmbito da sala de aula.

Concluimos essa oficina fechando os debates cientes de que, por meio da Sequência Expandida, as tarefas de escrita desenvolvidas possibilitam a leitura literária como um exercício de crescimento e de aprofundamento da leitura de determinadas obras, e da compreensão da literatura como visão de mundo e prática social. E, ainda, que essa metodologia pode ser adaptada e utilizada em todas as etapas da Educação Básica, variando ainda de uma turma para outra, porque é uma atividade que envolve inúmeras descobertas, mediante a qual é priorizada a qualidade em detrimento da quantidade da leitura literária.

7.4 Quarta oficina: alternativas de leitura para textos literários e uma sequência de leitura para *Cronista do descobrimento*

Na quarta oficina, a pesquisadora-formadora colocou em pauta as possibilidades de leitura para textos literários no Ensino Médio. O texto base de Delaine Cafiero e Marcelo Cafiero Dias, intitulado *Ensinar a ler no ensino médio: estratégias de leitura, diversidade de gêneros e abordagens de textos literários* impulsionou questionamentos com os quais nos defrontamos em nossa prática como professores: por que o aluno muitas vezes não compreende o que ele lê? Como construímos sentidos para os textos que lemos? O que fazemos quando lemos um texto? Como ajudar o aluno a compreender bem os diversos textos que circulam na sociedade? Como identificar se o aluno sabe ler e compreender? As respostas nos ajudaram a entender como os alunos compreendem e como podemos ajudá-los a ler melhor.

Os debates nos possibilitaram concluir que a leitura é uma atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais, algumas inconscientes e outras conscientemente, além de uma atividade social que requer a interação entre um escritor e um leitor, dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada escritor e cada leitora têm seus próprios objetivos, suas expectativas e seu conhecimento de mundo (KLEIMAN, 1995). Todavia, a leitura, sendo uma atividade cognitiva, nos possibilita utilizar meios que ajudem o leitor a ler melhor; e como atividade social, a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinados na interação: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo.

A pesquisadora conclui esse momento de reflexão, observando, a partir das discussões realizadas, que a leitura só assume sua perspectiva interativa, a que pretendemos desenvolver na escola, quando nasce de uma motivação, é conduzida por metodologias para ajudar o leitor a acionar seus conhecimentos prévios e a intervir no texto lido, em vista disso, deve ser sempre uma prática com objetivos traçados previamente, em um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a diversas interpretações.

Como previamente combinado, a professora Sara trouxe para esse encontro uma Sequência de leitura para o livro *Cronista do descobrimento*, obra que reúne trechos começando pela Carta de Achamento, de Pero Vaz de Caminha, e

encontramos entre outros, trechos de obras de Hans Staden, cartas de jesuítas como José de Anchieta e Manuel da Nóbrega, além de Pero de Magalhães Gândavo. Narrativas menos citadas, como a do Piloto Anônimo e dos franceses Thevet e Léry, são incluídas. São textos que apresentam as impressões de europeus sobre o país e seus habitantes. A obra descreve os hábitos e as riquezas naturais do Brasil de quinhentos anos atrás. Podemos observar nos textos de Cronistas do descobrimento, que versam, em boa parte, sobre a questão do desrespeito às tradições culturais e intelectuais de um povo - basta lembrar a visão do índio como destituído de saber, de tradição e de cultura a reforçar a discriminação dos valores do povo conquistado, nas inúmeras cartas e nos relatos da época do descobrimento.

Nessa Sequência, a sugestão da professora Sara para motivação foi exibir trechos do filme *Caramuru* pois:

Caramuru conta a história do descobrimento do Brasil de uma forma bem humorada e descontraída ao mesmo tempo, mas não fugindo do contexto original. O roteiro do filme vai se passar principalmente, contando a história de um português chamado de Diogo que se envolve em uma confusão com os mapas que seriam usados nas viagens de Pedro Álvares Cabral. Devido a essa confusão, o português é deportado na caravela comandada por Vasco de Athayde. No decorrer da viagem para as índias a embarcação naufraga no litoral brasileiro, sobrevivendo o português e Vasco de Athayde que brigam e se separam logo após o naufrago. Diogo nada até o litoral brasileiro e, chegando lá, encontra alguns índios e se apaixona por duas índias filhas do cacique. Diogo logo se encanta pela aquela terra maravilhosa que descobriu. Ele também sente logo a diferença dos costumes dos nativos, ele podia ter duas mulheres e seria normal, coisa que não podia na Europa. O enredo do filme pode abrir os debates sobre a chegada dos portugueses ao Brasil e motivar a leitura de Cronistas do Descobrimento.

(Diário de campo, professora Sara, 21/04/19)

Para introdução, ela opta por um breve relato oral da trajetória dos organizadores, exploração dos elementos pretextuais disponíveis no livro. Em seguida, sugere começar a leitura coletiva da obra, na sala de aula, até a página 21 e após, a leitura seria extraclasse. A professora julgou suficiente fazer um único intervalo na página 53. Nesse intervalo, utilizaria a obra do pintor Cândido Portinari (1903-1962), *O Descobrimento do Brasil*, atenta para uma visão que demonstra quais seriam os impactos causados pela conquista europeia em território brasileiro. Para a professora, é necessário comentar com os alunos sobre a pintura, importante modalidade artística que também marcou profundamente a história do Brasil e fazer um paralelo entre a arte, a história e a cultura, enfatizando a grandeza de alguns

consagrados pintores, que através de suas singularidades e habilidades particulares, conseguiram deixar relevantes marcas, grudadas eternamente neste Brasil heterogêneo através dessa forma de arte.

Ao final da leitura, a primeira interpretação se daria em forma de uma roda de leitura, na qual alunos expressariam a percepção sobre as crônicas e as respectivas visões delas sobre o Brasil. O passo da contextualização, sugerido pela professora, seria a histórica, pois abre a obra para a época que ela encena, discutindo semelhanças e diferenças entre o Brasil à época do descobrimento e atualmente. A segunda interpretação, em forma de dramatização, poderia pedir para os alunos produzirem uma peça teatral na qual representariam a chegada dos portugueses ao Brasil para ser apresentada ao grande grupo com adaptações necessárias, explica a professora. Finalmente, para expansão, a professora sugere a obra Terra Papagalli que permite um diálogo com Cronista do Descobrimento.

7.5 Quinta oficina: o papel da escola na formação do leitor e uma sequência de leitura com a obra *A hora da estrela*

A pesquisadora e formadora, na quinta oficina, traz como base o primeiro capítulo do livro *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, de Bordini e Aguiar (1993). Após a leitura, colocamos em reflexão a função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor. Para as autoras a socialização do indivíduo se faz para além dos contatos pessoais, utilizando-se também o meio da leitura, quando o leitor se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. O momento propiciou um diálogo sobre o papel da escola na formação literária, o que nos levou a concluir que a maneira como o professor realiza essa tarefa de apresentar o mundo da leitura ao aluno faz toda diferença.

A professora Cristina foi a responsável por apresentar nesse encontro a proposta de Sequência Expandida com o livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. A professora inicia trazendo como proposta de motivação para essa leitura, a exibição de um vídeo Stand-up/Winderson Nunes “Nordestino é diferente”. A partir dele promover uma discussão sobre a periferização social sofrida pelos nordestinos ao chegarem a outras regiões brasileiras, principalmente no Sul e Sudeste. Partindo para introdução, com o intuito de desenvolver nos educandos percepções prévias a respeito da obra *A hora da estrela*, sugere um vídeo sobre a

vida de Clarice Lispector. Posteriormente, leitura dos elementos pretextais e a leitura das 15 primeiras páginas.

Nessa proposta, a leitura seria individual e extraclasse com a realização de dois intervalos que focalizassem e permitissem tecer aproximações com o tema da obra principal. O primeiro intervalo da leitura, na página 50, seria para aprofundar os conhecimentos dos alunos referentes à seca de 1915 e a seca no Nordeste analisando os elementos presentes na tela *Retirantes de Portinari*, obra que retrata uma família de retirantes em busca de condições melhores de vida.

Figura 1 *Retirantes de Portinari*



Fonte - <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>

Segundo a professora Cristina, o objetivo, quando na execução desse intervalo, seria fazer uma ligação a respeito da condição humana, presente em “A hora da Estrela”, a vida de Macabéa, imigrante nordestina que vive desajustada no Rio de Janeiro e os imigrantes nordestinos, vítimas da seca.

Dentre as várias contextualizações sugeridas por Cosson (2012), a professora escolheu a histórica, na qual faria uma contextualização do período na qual a obra foi produzida, fazendo um paralelo com a situação atual; e a contextualização crítica, a fim de proporcionar aos alunos/leitores não só a leitura mecanicista, mas a vivência da leitura da obra literária, incentivando a atividade de interpretação. Ela traz como forma de interpretar, em primeiro, plano uma roda de conversa, para que os alunos apresentem o entendimento, e como segunda interpretação a dramatização da obra com foco da personalidade de Macabéa. E conclui a Sequência sugerindo como extensão de leitura a obra *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, destacando as relações entre *A hora da estrela* e essa, cujas personagens principais, Severino (de *Morte e Vida Severina*) e Macabea (de *A*

hora da estrela) apresentam vários pontos em comum, entre os quais serem sonhadores, deixam a terra natal em busca de uma vida melhor na cidade grande.

7.6 A formação continuada: avaliando as oficinas

Realizamos um encontro para avaliar esse processo de formação considerando os avanços e/ou dificuldades encontrados durante o desenvolvimento das oficinas, nas quais, metodologicamente, procuramos seguir os princípios de uma formação reflexiva e dialógica, dentro da dupla conceitualização, focalizando a vivência do texto literário e a reflexão sobre as principais teorias vigentes que contribuem para o letramento literário dos professores que atuam nas escolas campo da pesquisa, no sertão do estado de Pernambuco.

A pesquisadora-formadora solicitou a avaliação por escrito às professoras após a realização das oficinas. Segundo Kely:

A formação para mim representa um novo modelo de trabalho com a leitura. Nos encontros e na leitura que realizei em casa foi possível perceber o quanto uma obra literária pode ser prazerosa, sejamos nós professores ou estudantes.

Usufruir desse novo conhecimento, inevitavelmente, mudará a forma de trabalho com a leitura em sala de aula. A minha percepção do que é o texto literário mudou.

A partir do primeiro momento que fui motivada para leitura e recebi uma demonstração de como esta poderia ser vivenciada em sala de aula, optei pela leitura de Terra Papagali, não poderia ser melhor. O livro tem uma linguagem clara, mesmo contendo alguns termos arcaicos, ela retrata a vida de um degredado da época do descobrimento do Brasil, a Terra dos Papagaios, assim “batizado” por Cosme Fernandes, a principal fonte de grandes, mas nem tão grandiosos feitos e inspirações tanto em além-mar, quanto na nova terra.

Tudo nos foi contado pelo personagem em uma carta enviada ao conde de Ourique, a quem conta dia após dia, como em um diário. Não poderia ser lido a uma jovem e inocente donzela, visto que utiliza linguagem um tanto desapropriada, mas que paradoxalmente pode atrair-las a tal leitura.

Os feitos do judeu Cosme Fernandes, que em alto mar foi batizado de Bacharel da Cananeia por seu até então amigo Lopo de Pina, começam pela luxúria com uma jovem de família, causando seu degredo.

Diante desta minha empolgação percebi o quão deficiente foi a minha formação leitora, desde criança, quando o contato com os livros eram os que minha mãe, professora primária, usava para seu trabalho docente, ou vez por outra, quando alguns missionários italianos me presenteavam com livros para colorir com legendas em sua língua.

O fato de morar, literalmente, em uma escola não mudaria muita coisa para a época, pois escola e literatura estavam longe de ser sinônimos. Com o passar do tempo, a minha persistência pelo conhecimento fizeram-me trilhar pelo caminho de algumas leituras mesmo que obrigatórias em sala de aula, com o devido empenho, mas sem muita orientação. E assim passei pela educação básica. Graduar-me em Letras parecia ser a solução para as deficiências de leitura de outrora, no entanto, todas as leituras eram vivenciadas superficialmente e de forma obrigatória baseadas principalmente em resumo extraídos de sites de internet.

A vivência de leitura enquanto docente, madura e dotada de mais conhecimento, concedeu-me uma experiência de leitura aprofundada e principalmente prazerosa.

(Diário de campo, professora Kely, 21/06/2019)

Desde o início do processo, o empenho de Kely nos chamou atenção. Mesmo no meio de muitas atribuições pedagógicas da sala de aula dela, conseguiu fazer a leitura da obra que ela escolheu em dois dias, conforme registramos no nosso diário de campo.

Hoje, a professora Kely, após dois dias da escolha da obra, chegou bastante empolgada na escola, pois já tinha finalizado a leitura. Ela afirmou para mim que gostou muito e começou a resumir a leitura para algumas colegas, de diferentes áreas, que estavam na sala dos professores. “Escutem como é a história, minha gente!

(Diário de campo, anotação da pesquisadora, 02/02/2019).

A participante, muito empolgada, comentou com a pesquisadora-formadora, na sala dos professores, que queria falar da obra para os colegas. Observem no comentário da professora, que no momento de avaliar os encontros, ela fez questão de resumir o livro que leu. A professora é bem consciente em relação às lacunas que ficaram durante toda sua formação, conforme relata: “percebi o quão deficiente foi a minha formação leitora, desde criança, quando o contato com os livros eram os que minha mãe, professora primária, usava para seu trabalho docente, ou vez por outra, quando alguns missionários italianos me presenteavam com livros...” (Diário de campo da professora Kely).

O final do relato de Kely deixa claro que essa chama para o texto literário precisava ser reacendida: “...A vivência de leitura enquanto docente, madura e dotada de mais conhecimento, concedeu-me uma experiência de leitura aprofundada e principalmente prazerosa”. No geral, as outras professoras participantes também avaliaram a formação, e assim como Kely, reafirmaram a existência de um trabalho com o texto literário que prima pela exploração de aspectos gramaticais e salienta que os professores, quando exploram apenas essas questões é porque falta-lhes conhecimento. Para Letícia, fazer uma leitura de uma obra literária nesse momento de maturidade é algo que a agradou muito, pois poderiam realizar uma leitura sem um caráter aligeirado.

Estou muito feliz com essa oportunidade de me dar o prazer de ler um romance de forma tranquila, madura e com uma visão de apreciadora da arte. Ao mesmo tempo sei que poderei trabalhar melhor o texto literário na sala de aula, pois poderei contribuir com uma ressignificação das leituras dos meus alunos.

(Diário de campo, professora Cristina, 23/06/2019)

Inferimos que, quando a professora fala em superação da fase imatura, afirmando que fez a leitura de “forma tranquila, madura”, refere-se a fazer uma leitura não obrigatória para apenas cumprir uma exigência da escola. Ao afirmar que “poderei trabalhar melhor o texto literário na sala de aula, pois poderei contribuir com uma ressignificação das leituras dos meus alunos”, Cristina dialoga com o entendimento de Cosson (2012) de que a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que o entretenimento, a fruição. Para o autor, no ambiente escolar, a literatura é um *locus* de conhecimento e convém ser explorada de maneira adequada.

Dessa forma, ao final dos encontros, as avaliações mostraram a importância das formações continuadas voltadas para desenvolver o letramento literário dos professores, pois, como destacaram, “representa um novo modelo de trabalho com leitura” (Professora Sara, diário de campo). Além disso, os encontros realizados propiciaram a socialização das experiências do docente leitor e formador de leitores. No que se refere às experiências estéticas vivenciadas pelas professoras com as leituras dos textos literários, o que se tornou perceptível é que, como salienta Furtado (2009), elas promovem o aguçamento da percepção e, com isso, uma capacidade maior de apreender a realidade como um todo, ampliando a capacidade de análise e o conhecimento de mundo.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de tornar a leitura literária menos pragmática e buscar uma perspectiva mais humanizadora e de valorização de senso estético, criativo e crítico, a partir da relação texto-autor-leitor. Enfim, o desenvolvimento dessas oficinas favoreceu o início do processo de formação do professor leitor, com vistas a um leitor proficiente e maduro, com atividades que deram lugar para a troca de opiniões e a interação entre todos os envolvidos na ação. Nessa perspectiva, assentimos, como Coelho (2000, p. 26), que a Literatura emerge como “uma espécie de ‘fio de Ariadne’, que poderia indicar caminhos não para sairmos do ‘labirinto’, mas para conseguirmos transformá-lo em ‘vias comunicantes’ que a concepção de mundo atual exige”.

8 LETRAMENTO LITERÁRIO: A PRÁTICA NA SALA DE AULA

A última etapa da pesquisa ocorreu no âmbito da sala de aula com observação, notas de campo e gravação das aulas de dois dos professores participantes da pesquisa com a finalidade de investigar a validade e a contribuição das oficinas para o professor no desenvolvimento do trabalho com o texto literário no espaço escolar. Relatamos aqui as observações das aulas, o percurso de aplicação da proposta e os resultados alcançados com a aplicação da Sequência Expandida.

As docentes, Kely e Letícia, uma de cada escola *campus* da pesquisa, aplicaram as Sequências Expandidas de Leitura, produzidas durante as formações continuadas realizadas pela formadora-pesquisadora. Optamos por acompanhar a prática de uma professora pouco experiente, como a professora Kely. Consideramos a participante inexperiente no trabalho com o texto literário, como ela também se assumia, por ter ministrado em anos anteriores, em sua grande maioria, aulas apenas de Espanhol e em outros anos ter atuado como secretária escolar. E também de uma com mais experiência, a professora Letícia, que sempre atuou na sua área, pois nas escolas em que trabalhou sempre tinha aulas de Língua Portuguesa disponível.

As propostas elaboradas pelas professoras adotam a concepção de leitura em uma perspectiva sociinteracionista, considerando o processo da interação do leitor com o autor através do texto. Nessa perspectiva, as professoras buscam alternativas metodológicas que têm a intenção de envolver os alunos no processo para que eles despertem o gosto pela leitura. E ainda, o trabalho com o texto literário a partir de abordagens, que propiciem o estabelecimento de relações entre textos e também com outras formas de expressão da linguagem, como por exemplo, a pintura, entre outras. Dessa forma, o aluno poderá desenvolver a sua capacidade de construção dos sentidos e a prática de compreensão. Os professores devem primar por levar para a sala de aula a leitura integral das obras, ou seja, a não fragmentação dos textos, para que se pudesse proporcionar ao aluno fruição, prazer e conhecimento, com o intuito de contemplar o propósito da leitura literária e adentrar na prática do letramento literário.

O desafio de levar a leitura literária para sala pode e deve ser vencido por nós professores. Como mediadores entre o texto e nossos alunos, é pertinente apresentar os encantos e os ensinamentos dos textos literários. Para formar o gosto, precisamos orientar obras que estimulem o interesse dos alunos no universo da leitura literária. Nesse sentido, embora seja desejável que as escolhas em favor à leitura literária partam dos estudantes (COSSON, 2012), é importante que o professor questione as noções de preferência.

Para Colomer (2007), não é suficiente que as práticas de leitura literária estejam centradas no prazer para garantir o letramento literário, pois isso causaria efeitos perversos: não faria sentido que a literatura fosse ensinada na escola, pouco se poderia fazer para alargar os horizontes culturais dos estudantes. É necessário questionar se os estudantes gostam realmente de tal tema ou de tal gênero em comparação a tantos outros, ou se é porque são os únicos que lhes foram devidamente apresentados.

É necessário, em nossas escolas, fugir de um ensino de língua apenas para reprodução de um modelo formalista e estruturalista, e buscar constantemente valorar o texto literário pela sua plurissignificação e realizar um trabalho embasado teórico e metodológico na perspectiva de letramento literário. Portanto, a valorização do leitor é fundamental para o processo de compreensão do texto, pois as leituras realizadas pelos alunos devem ter um parâmetro plurissignificativo inseridos nos textos de leitura.

8.1 Na e para além da sala de aula: letramento literário em ação com a professora Kely

Apesar de vez ou outra presenciarmos lindas histórias de sucesso através da leitura durante toda nossa carreira profissional, não conseguimos não nos encantar a cada novo evento de letramento. Não foi diferente ao acompanharmos a aplicação da Sequência de Leitura elaborada pela professora Kely.

A turma escolhida para aplicação ficou a critério da professora. Ela optou por uma do primeiro ano do Ensino Médio. E, na perspectiva de que a formação do gosto pela leitura passa pela oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas, livros diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres das personagens, pelos problemas colocados, a professora sugeriu o livro *Terra Papagalii* que além de atender a essas

peculiaridades mencionadas, consta na lista dos selecionados para leitura no SSA, Sistema Seriado de Avaliação do Estado de Pernambuco, uma das formas de ingresso na Universidade de Pernambuco. Em tese, esse requisito já gera predisposição para a leitura e conseqüentemente desencadeamento do ato de ler.

Ao adentrarmos na sala de aula da professora Kely, previamente agendado com ela, informamos aos alunos que observaríamos e faríamos o registro gravado de algumas aulas da professora. Perguntamos se eles teriam alguma objeção. A turma, assim como a professora, consentiu que fizéssemos a gravação.

Seguindo as orientações metodológicas e o embasamento teórico que nortearam o estudo, e entendendo que a leitura literária na sala de aula deve ser estrategicamente planejada, a professora deu início à motivação: primeiro passo da aplicação da Sequência com a obra *Terra Papagalli*, com a exibição de um vídeo com papagaios falantes (anexo C) para explorar questões relativas às repetições e à aculturação dos índios brasileiros. Os alunos, no geral interagiram bastante. Pedro, aluno do primeiro ensino médio disse: “Professora, o povo aqui vive de imitar os de outros países, as coisas dos mais ricos, são como os papagaios”. A afirmação do aluno deu início a um diálogo sobre o povo brasileiro querer reproduzir os costumes europeus, e muitas outras críticas dos alunos e da professora.

Após a exploração oral do vídeo, a professora introduziu a obra, segundo passo da Sequência, expondo informações gerais da vida dos escritores e apresentou imagens dos autores em slides e realizou, juntamente com os alunos, a leitura dos elementos pré-textuais do livro. Finalizando esta etapa, a professora instigou os alunos a levantarem hipóteses sobre a relação do vídeo com as atividades desenvolvidas na introdução. Essa atividade serviu para contextualizar e dar continuidade à sequência que seguiu com a realização da leitura.

Percebemos que a professora não estava à vontade, talvez tenha se sentido intimidada pela presença da pesquisadora na sala. Os alunos não pareciam se incomodar com a nossa presença, uma vez que interagiam tranquilamente. Todavia, como a atividade havia sido bem planejada, a aula ia fluindo. Vale salientar que, para promover a aproximação do aluno com o texto é preciso provocá-lo a se posicionar diante dos temas que a obra aborda. Cosson (2012) destaca que o sucesso da leitura depende de uma boa motivação. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. Nesse sentido, cumpre observar que

as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler.

Os alunos deram início à leitura das primeiras páginas e logo após o período destinado à leitura extraclasse da obra, a professora realizou com os alunos a primeira interpretação. Esse foi o momento em que os alunos mostraram a visão global da obra, as impressões gerais e o impacto que a leitura causou à percepção deles enquanto leitores. A primeira interpretação foi através de depoimentos orais dos alunos. Apesar de ter marcado o encontro em uma determinada página do livro, uma grande quantidade de alunos evoluiu, foi além do que a professora sugeriu e já haviam terminado de ler a obra. Isso não atrapalhou o andamento do intervalo; pelo contrário, os comentários desses alunos pareceram instigar os demais a concluírem a leitura. “Já gostei! Quero terminar logo!” (DIÁRIO DE CAMPO, ALUNO PEDRO, 05/08/2019).

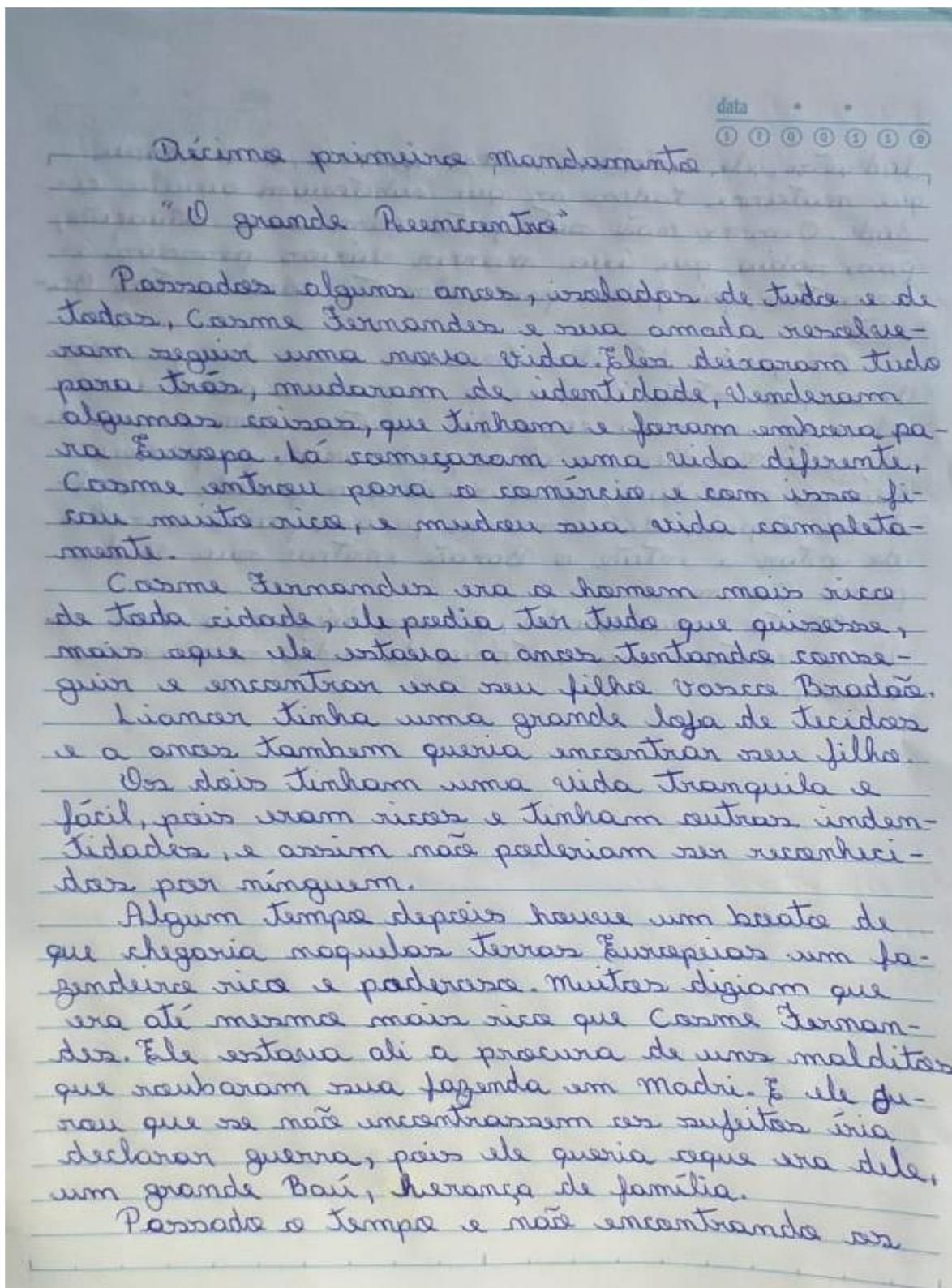
Após os alunos realizarem a leitura e a primeira interpretação, iniciou-se o processo de contextualização. Esse foi o momento de aprofundamento da leitura da obra por meio dos contextos que ela traz. Dos sete tipos de contextualizações apresentadas por Cosson (2012), tendo como objetivo a preparação para a segunda interpretação, Kely escolheu fazer uma análise crítica da história em seus diversos aspectos: preconceito etnocêntrico dos europeus quanto à religião do protagonista, tabus religiosos como o desvio dos seguimentos da igreja pelo protagonista que quebra seu pacto de não ter relações com o sexo oposto; condições precárias que existiam durante as grandes navegações; personagens secundários com históricos de crime e foram punidos sendo enviados para explorar os mares, enquanto os senhores de Portugal estavam acomodados recebendo somente os lucros. Dentro das diferenças culturais: a poligamia dos índios; o seu canibalismo; sua ciência na cura de doenças; distinção dos trabalhos na aldeia; forte visão do homem no centro do mundo, ou seja, um forte antropocentrismo onde os Europeus tinham o sentimento de que eram donos de tudo no mundo; e também vemos uma comoção geral e universal de todos os portugueses buscando o triunfo de Portugal, deixando de lado um pouco seus objetivos e se focando em fortalecer e conquistar para sua nação.

Ao oportunizar que os alunos explorassem contextos representados na obra, a professora possibilitou que refletissem sobre a primeira interpretação, avançassem

o horizonte de expectativas e encontrassem elementos para embasarem suas produções na segunda interpretação. Sabendo que é imprescindível que essa segunda interpretação tenha um registro escrito, pois esse será o caminho de que disponibilizará para que possa acompanhar o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras da turma e que evidencie o aprofundamento da leitura, na segunda interpretação, a professora pediu que os alunos criassem um capítulo a mais para a história. Após a produção, que foi iniciada na escola e concluída em casa, os alunos fizeram a sociabilização. Vale ressaltar que esse momento foi muito significativo porque permitiu uma experiência de reflexão, mediada e socializada no espaço da sala de aula. Os alunos apresentaram bastante interesse em ver o capítulo que o colega tinha construído. A professora encerrou o momento sugerindo que poderia deixar os textos expostos em mural no pátio da escola.

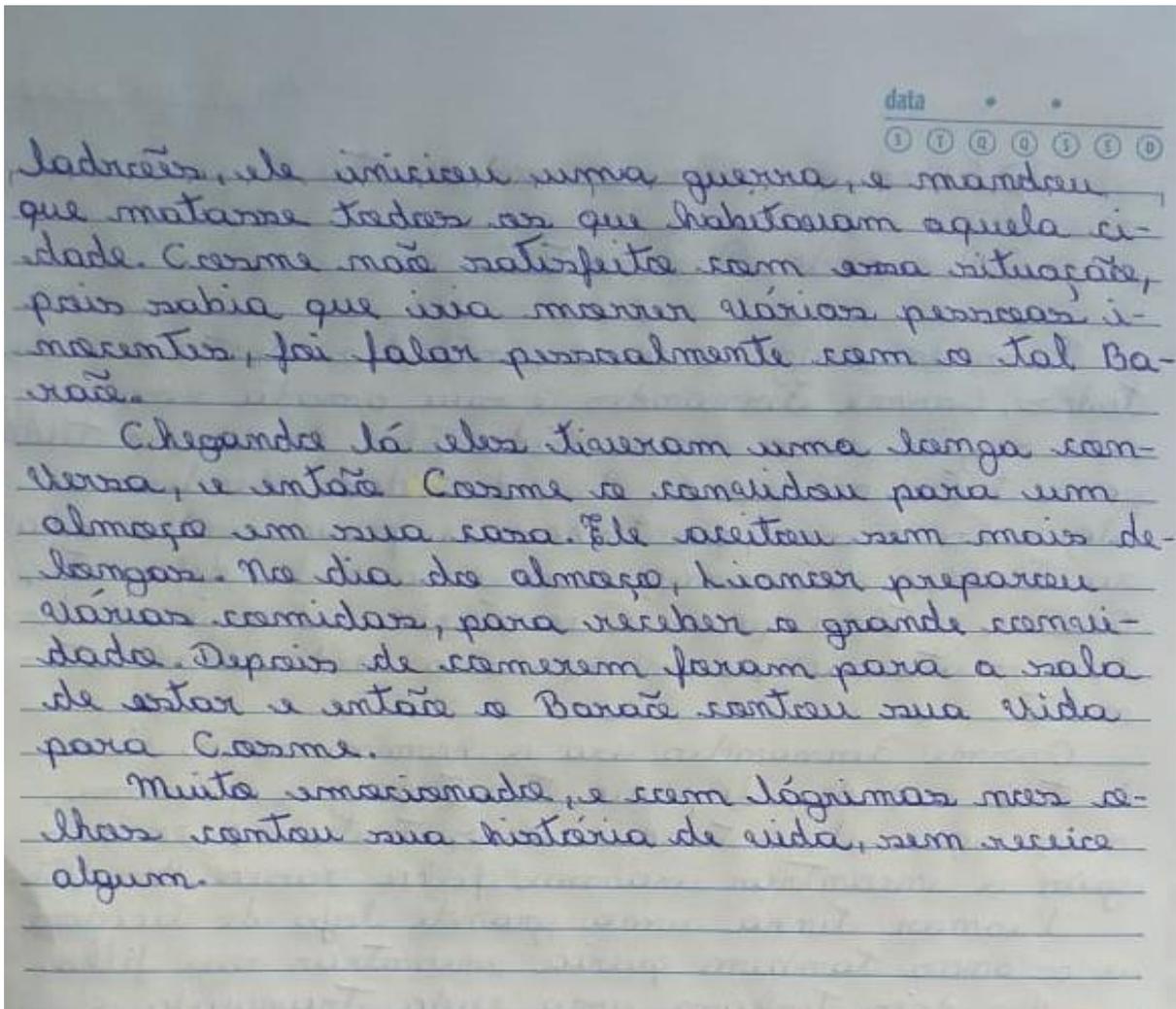
Vejamos uma dessas produções sem correções gramaticais, pois esse não era o objetivo da professora naquele momento:

Figura 2 Produções sem correções gramaticais



Fonte: Aluno 1 - Arquivo de coleta de da 1

Figura 3 Produções sem correções gramaticais (continuação)



Fonte: Aluno 1 - Arquivo de coleta (continuação)

Ao interpretar o livro *Terra Papagalí*, acrescentando um capítulo a mais para a história, a aluna elabora e produz diferentes sentidos através de um encontro pessoal com o texto, desfrutando de toda sua experiência estética, intensificando-a como uma experiência única, capaz de dialogar no tempo e no espaço com a cultura apresentada na obra. Portanto, podemos dizer que a professora, a partir da Sequência de leitura, mediu um delicado equilíbrio entre os interesses de fruição pessoal da leitura e as necessidades de escolarização do literário, além de ter ampliado a visão de mundo da aluna, quando possibilitou compartilhar suas interações por meio da escrita, demonstrando que o letramento literário não possui limites e nem fronteiras.

Por meio da interpretação de uma obra literária, as diversas tarefas de escrita que foram desenvolvidas possibilitaram um exercício de crescimento do

leitor e do aprofundamento da leitura de determinadas obras, permitindo também a compreensão da literatura como visão de mundo e prática social.

O foco de uma prática de letramento literário, como processo, não se esgota, mas se renova a cada obra lida, entendendo que a leitura literária deve ser contínua. Para tanto, a professora sugere, para expansão, último passo da Sequência, de *Terra Papagalli*, a obra *Cronista do Descobrimento*. Ela promoveu uma situação de diálogo com a turma através de uma apresentação, levantando hipóteses, na qual os alunos puderam confrontar previamente as duas obras. Ainda ficou acordado com a turma que eles apresentariam as produções em uma feira científica que acontece anualmente em cada uma das escolas, expondo as duas obras e as produções textuais que foram construídas ao longo do desenvolvimento de cada etapa da Sequência.

Durante o processo, os alunos colocaram espontaneamente as impressões e o que compreenderam sobre a obra em estudo e também expuseram as dúvidas. O desempenho da professora Kely na aplicação da Sequência Expandida de Leitura mudou, uma certa timidez que ela expressou no início da aplicação, no primeiro momento, não mais observamos na ocasião do intervalo de leitura: momento definido por Cosson (2012) como de retomada da leitura e reflexão sobre algo que força a referência com a obra. Com bastante desenvoltura, a professora conduziu reflexões em torno da forma como os índios eram tratados na época do descobrimento e ainda na atualidade.

Na aplicação das oficinas, seguindo a proposta de Sequências Expandidas de Leitura (Cosson, 2012), buscamos realizar atividades que, conforme pudemos observar nas descrições, possibilitaram ao aluno-leitor uma participação ativa e dialógica, cujo cerne da prática fosse a formação desse sujeito enquanto leitor literário que aprecia esteticamente o objeto contemplado e aprende com ele.

Percebemos que com a metodologia da Sequência Expandida de Leitura, há uma mudança de postura em relação a atividades de apenas cópia ou extração de partes do texto. Ou seja, foge da prática de localizar e copiar mecanicamente um excerto, não permitindo que o aluno tome um posicionamento crítico, apreciativo sobre o texto lido. No geral, os alunos participantes da pesquisa foram direcionados a dialogarem, a refletirem, a reagirem de maneira que o gosto pela leitura literária viesse a ser desenvolvido, de forma a torná-los apreciadores das mais diversas

leituras, em especial de textos literário, como também já verificado em pesquisa realizada por Cruz (2016).

Ao final da última atividade, perguntamos aos alunos, advindos, na sua grande maioria, de escolas estaduais e municipais do sertão de Pernambuco, quem já tinha realizado a leitura de um livro na íntegra até aquele momento, primeiro ano do Ensino Médio. De uma turma de 36 alunos, apenas 7 (sete) tinham lido uma obra na íntegra, questão que obviamente nos preocupa muito, pois comprovamos nesse momento que o acesso ainda está bem longe de ser resolvido. Segundo o aluno João: “Eu não tendo acesso à leitura e ao livro em casa, pois meus pais não têm condição de comprar e as escolas que estudei não tinham bibliotecas” (Diário de campo, anotação da pesquisadora, 02/09/2019). O número de alunos que nunca leu uma obra já no ensino médio nos permite comprovar a necessidade de uma formação continuada para professores de Língua Portuguesa com foco na discussão e na prática do letramento literário. O relato do aluno João confirma que a questão do acesso à leitura está distante de ser resolvida, tanto em casa quanto nas instituições de ensino que ainda permanecem sem bibliotecas.

Sobre a realização da oficina, a professora se disse bastante satisfeita, pois dos 36 alunos apenas dois não fizeram a leitura, alegando falta de tempo e dois disseram não ter compreendido nada da história. A professora agendou um horário para uma conversa particular para detectar os reais motivos dos alunos não terem realizado a leitura e buscar construir, no atendimento individual, significados para a obra.

Observamos e registramos ainda que o livro físico e a versão digital circularam lado a lado durante as leituras, o que nos levou a perguntar aos alunos qual o formato preferido para leitura de textos mais longos. A turma foi unânime em afirmar a preferem pelo livro físico. “No celular chega mensagem nas redes sociais e vou logo olhar”, afirmou a aluna Maria.

Vale mencionar que durante a aplicação da oficina a professora se mostrou empolgada, segura, em diálogo constante com a turma. Inferimos que essa postura se deve ao fato dela ter realizado previamente a leitura da obra. Sobre isso, afirma a professora Kely:

É notável que há necessidade de ajudar o aluno em seu processo leitor. O estímulo que o professor deve exercer é o seu exemplo de leitor e conhecedor dos textos e obras que propõem aos seus alunos, promovendo o diálogo entre vários textos que circulam na sociedade.

(Diário de campo, professora Kely, 05/08/2019).

Na mesma direção da fala de Kely, reafirmamos a necessidade de o professor interferir no processo de leitura, selecionando obras a serem lidas, planejando atividades, lendo junto com seus alunos, pois a leitura literária [...] não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (COSSON, 2012, p. 23).

Diante dos encaminhamentos dados pela professora no andamento da realização dessa atividade e das respostas dos alunos, entendemos que a articulação entre o que foi discutido em termos teóricos sobre letramento literário e Sequência Expandida de Leitura, a leitura prévia da obra realizada pela professora, a elaboração e discussão sobre os passos da Sequência com os demais participantes da oficina na formação continuada colaboraram para as um ensino capaz de proporcionar e estabelecer conexões entre o aluno e o texto a ser trabalhado, de modo a garantir o letramento literário

8.2 Na e para além da sala de aula: letramento literário em ação com a professora Letícia

A professora Letícia, que sempre se dedicou ao ensino de Língua Portuguesa, afirmou ter se sentido bastante desafiada naquele momento (se referindo a trabalhar com a Sequência Expandida de Leitura), pois teria que sair da zona de conforto. Diz ainda que sempre gostou de aprender, procurar inovar e que o suporte recebido na atual formação continuada fez perceber que mudar a forma de trabalhar com o texto literário é preciso. “Posso afirmar que essa experiência abriu minha mente e proporcionou ótimos resultados na minha prática pedagógica” (Professora Letícia, diário de campo).

A turma escolhida para aplicação, também a critério da professora, foi o segundo ano do Ensino Médio. A sequência aplicada foi a elaborada para obra Dom Casmurro, de Machado de Assis, e que também consta na lista dos selecionados para leitura o SSA (Sistema Seriado de Avaliação do Estado de Pernambuco). Importante destacar que o atendimento aos interesses imediatos do leitor é apenas o início de uma trajetória que oportunizará novas perspectivas da realidade, ampliação do horizonte de expectativas, tanto em termos de literatura quanto de

vivência cultural: “A missão apenas será completa se esse mesmo sujeito for motivado a trilhar outros caminhos, o do texto literário, a partir de seus diversos gêneros” (PINHEIRO, 2011, p.319)

Mais uma vez consultamos a turma sobre a possibilidade de filmarmos as aulas. A turma e a professora consentiram que fizéssemos a gravação. A professora Letícia inicia o trabalho de motivação da obra *Dom Casmurro* com a já citada/ notícia sobre feminicídio, conforme o que já descrevemos na seção anterior quando essa professora apresenta a produção da Sequência. Os alunos leram e interagiram, alguns em tom de brincadeira, no meio de risos, dizendo que matariam por ciúmes sim, e outros, com uma postura séria, afirmando ser um grande absurdo.

Em seguida, a professora diz que o tema ciúmes também está presente na obra que ela gostaria de trabalhar com eles e os convida a conhecer um pouco da vida de Machado de Assis utilizando um vídeo do *You Tube* que resume a história de vida desse consagrado escritor brasileiro. Os alunos dizem que ficaram abismados ao descobrir que, na idade deles, Machado de Assis já começou a carreira como escritor. Em seguida, a professora faz a leitura coletiva das dez primeiras páginas de *Dom Casmurro*. Essa atividade foi realizada na biblioteca da escola.

No primeiro intervalo, percebemos que os alunos já estavam bastante empolgados e faziam questão de resumir o que já tinham entendido como também estavam curiosos sobre como a história terminaria. Seguindo os passos da Sequência já apresentada pela professora, foi realizada a leitura e a interpretação do conto *A cartomante* de Machado de Assis.

A ocasião do intervalo favoreceu a percepção da professora de que um grupo de dez alunos não estava acompanhando as discussões. A professora chamou esses alunos em particular e perguntou o motivo de não realizarem a leitura. Uns disseram que não estavam entendendo e por isso não conseguiam ler, e outros alegaram falta de tempo.

Letícia imediatamente mudou a forma de trabalho com esse grupo. Entregou a cada um deles a versão em quadrinho de *Dom Casmurro*. Ela também destinou duas aulas semanais para acompanhar a leitura de toda turma, pois, segundo ela, dessa forma, poderia ficar mais próxima desses alunos que expressaram dificuldade de entender. Percebemos que Letícia coloca em prática o que já nos afirmou

Perrenoud (2001, p. 51): “a diferenciação do ensino significa inevitavelmente romper com a forma de equidade, interessar-se mais por alguns alunos, atendê-los mais, propor-lhes atividades diferentes, julgá-los de acordo com exigências proporcionais às suas possibilidades”.

A primeira interpretação aconteceu sob um clima de muita empolgação e julgamentos por parte dos alunos. Estavam envolvidos na pergunta: Capitu traiu ou não Bentinho? As opiniões divergiam e o diálogo se estendia. Nem sempre respeitavam a vez de falar, tal era o calor das discussões.

Para contextualização, Letícia apresenta o contexto histórico expondo, entre outras questões, que se trata de um romance psicológico do realismo brasileiro, com narrador em primeira pessoa. A trama atinge seu ponto alto quando, finalmente casado com Capitu, Bentinho começa a suspeitar que ela teve um relacionamento extraconjugal com Escobar. Desse modo, a obra, de caráter antirromântico, apresenta, de forma irônica, uma crítica à burguesia carioca do século XIX, de forma a mostrar a vida como ela é.

Para segunda interpretação, os alunos foram divididos em grupo de quatro pessoas e deveriam preparar um novo final para a história de Dom Casmurro a partir da seguinte pergunta: Diante de um enredo com características que tornam a obra cativante para os leitores de todos os tempos e com o trabalho de investigação a que ela conduz: Capitu traiu ou não traiu Bentinho? Um grupo de alunos elaborou o seguinte final para a história:

Bentinho, ao se ver sozinho e desamparado, resolve procurar vestígios sobre a traição que ainda é um assunto frequente em sua mente. Encontra em uma cômoda de madeira no seu antigo quarto de casal, o diário de Capitu.

— Não... não pode ser possível. Disse Bentinho ao ler o diário de sua antiga amada, totalmente indignado.

De imediato, a mente de Bentinho foi tomada por pensamentos de culpa e remorso devido as suas desconfianças, no entanto, um sorriso surgiu em seu rosto, ao descobrir que Capitu não havia lhe traído.

O diário de Capitu relatava toda sua trajetória de vida e seus pensamentos durante os seus momentos mais marcantes. Inclusive seus dias mais importantes com Bentinho, como seu primeiro beijo.

Entretanto, em nenhuma das dezenas páginas do Diário, descrevia algum traição com Escobar, o que encheu o coração de Bentinho de desejo de recontrar Capitu e retornar o seu amor.

"Minha formosa e belíssima amada Capitu, desejo profundamente recontrar a senhorita, o mais breve possível, desde cedo anunciou um jantar familiar para o nosso recontro." Bentinho assinava a carta que escrevia com urgência, após ler o diário de Capitu, que rapidamente seria enviada a Europa.

Após algumas semanas, um grande jantar em família foi formado na casa de Bentinho, sua mãe, pai, primos, tias e amigos próximos encontravam-se

no lugar, em especial, seu filho Ezequiel e sua amada Capitu, que estava prevista para chegar brevemente.

Depois de tantos anos sem olhar diretamente para Ezequiel, Bentinho dirigiu-se em direção de seu filho, que estaria no centro do grande salão de jantar.

Assim que Ezequiel avista Bentinho seus olhos brilham de alegria por reencontrar seu pai, ele não demora e vai logo cumprimentá-lo.

— A quanto tempo meu pai. Diz Ezequiel se direcionando a Bentinho.

— Já estava morrendo de saudades dessa velha casa e de sua companhia. Bentinho por outro lado não sabia se ficava contente em rever seu filho ou triste pois após tantos anos ainda enxergava a imagem de Escobar no rosto do jovem rapaz a sua frente.

— Realmente não o vejo a um bom tempo, como foi a viagem? Suponho que a Europa é bela. Disse dirigindo o olhar bem no fundo dos olhos de Ezequiel, e enxergou traços seus, foi quando abriu um belo sorriso de satisfação.

— Sim meu pai, a viagem foi ótima, a Europa é muito bonita mais nada se compara a essa casa. Disse Ezequiel retribuindo o olhar do pai.

E Sancha? Como está, fiquei sabendo que já está se casando pela quarta vez. Encarou um porta-retrato que estava em uma cômoda, onde via uma foto de sua mãe e seu pai no dia do casamento dos dois.

— Imagino que tenha sentido saudades. Sancha é uma mulher muito doce, muitos homens das redondezas querem se casar-se com ela, não me admira nada que ainda seja a quarta vez.

Risos ecoavam pela sala onde estavam e logo pode ser visto Capitu, passando pela porta do cômodo e indo em direção dos dois.

Naquele momento Bentinho lembra a definição de José Dias de anos atrás "Olhos de cigana oblíqua e dissimulada", conhecia muito bem a cor e a doçura dos olhos de Capitu.

Capitu por outro lado sabia muito bem da desconfiança de seu ex-marido sobre a paternidade de Ezequiel. O que não demorou muito que ele fosse em sua direção.

— Me alegro muito com a sua volta Capitu. Disse Bentinho ainda encarando os olhos castanhos da mulher a sua frente, bentos não sabia o que disser a ela, afinal ainda tinha um certo receito pela sua falha suspeita de traição.

— Bento quanto tempo, não acreditei quando li sua carta pedindo para que regressássemos. Diz Capitu sentando-se na mesa, direcionando o olhar para os pés de Bentinho.

— Tenho uma coisa que quero que saiba Capitu. Disse Bentinho com o ar sôfrego ainda não querendo admitir que passará anos com sua desconfiança em Escobar e Capitu.

— Eu não espero que você me perdoe Capitu e muito mesmos estou pedindo isso. Mais depois que percebi que minhas suspeitas estavam erradas sobre a paternidade de Ezequiel, me sinto arrependido por ter tratado mal tanto a você que eu tanto amei quanto ao meu filho que foi tanto desprezado por mim. Depois de dizer tais palavras Bentinho finalmente consegue olhar nos olhos de sua amada.

— Eu entendo... Digo que também seja a minha culpa, pois nunca fui capaz de desmentir, sinceramente eu não sabia o que fazer.

— Eu tentava esquecer-te mais você sempre me mandava cartas. Aumentando a minha curiosidade de saber a verdade. Foi então que comecei minha investigação para saber se tinha sido realmente traído por você, então encontrei o seu diário e foi depois daí

que percebi o quanto fui tolo e estava errado em relação a você e Escobar. O silêncio pairava por toda a sala de jantar, Capitu ainda tentava raciocinar o que tinha acabado de ouvir.

Bento prosseguiu:

— Após tantos anos quero me redimir com você e Ezequiel, ser o pai que não fui para ele e ser um bom marido pra você, claro se você ainda me aceitar como seu mais novo e futuro marido novamente.

A felicidade tomou conta de Capitu por inteiro, se sentia mais feliz agora do que quando era mais jovem, não demorou muito para se levantar e dizer:
— Sua desconfiança nunca foi segredo para mim. Finalmente ela se levanta da cadeira.

— Mais esses anos longe só me fizeram perceber que não posso ficar longe de você, mesmo não sendo correspondida nas suas cartas eu sabia que meu amor por você continuaria independente de tudo.

Os olhos de ambos lacrimejaram por um pequeno instante até o selar dos lábios dos dois acabar com a distância de anos.

Foi ali naquele momento que Bento finalmente pode sentir todo o amor de Capitu e ter a mais clara certeza que as chamas do amor dos dois continuava crescendo.

Fonte: Grupo de aluno 1 - Arquivo de coleta de dados da autora, 2019.

Esse grupo enviou a produção previamente para professora via WhatsApp. Como não era o objetivo desse momento, a professora não fez nenhuma correção na pontuação, na ortografia, na concordância e nem regência. Copiamos o texto tal qual a professora recebeu da equipe.

Percebemos na produção textual do grupo de alunos um posicionamento diante da leitura literária realizada, no caso, o de que Capitu não traiu Bentinho. Os leitores deixaram transparecer valores culturais, ao elaborar e expandir sentidos em um encontro pessoal com o texto, ao mesmo tempo em que dialogaram no tempo e no espaço de determinada cultura. Podemos dizer que o grupo de alunos, ao produzir esse novo final para a obra, desenvolve competência de leitura dentro do campo literário, aprimorando a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecedura da cultura, competência que se efetiva no letramento literário. (COSSON, 2012).

As produções textuais da turma favoreceram aos objetivos do letramento literário, que é formar uma comunidade de leitores ao se apropriar da herança cultural e dialogar com os textos (COSSON, 2012). Foi possível perceber também que a professora encontrou um equilíbrio entre os interesses de fruição pessoal da leitura e as necessidades de escolarização do literário, pelas quais se ampliou a visão de mundo dos alunos ao compartilharem suas interações por meio da escrita e, em seguida, da oralidade na roda de conversa que foi realizada para socializar as produções.

Essa sociabilização das leituras literárias ocorridas nesses espaços das escolas campo da pesquisa possibilitou um papel significativo na formação do leitor, pois permitiu um deslocamento do ensino da literatura para o de leitura literária, passando a ser uma experiência de reflexão, mediada e socializada no

espaço da sala de aula. Assim, o diálogo, a formação de uma comunidade de leitores, mesmo iniciante, ocupou uma posição privilegiada nesse contexto escolar. Uma vez que pudemos detectar que os alunos leram o implícito e formaram uma rede discursivo-dialógica entre autor, texto e leitor. E ainda, percebemos leitores com uma postura envolvida, implicada, engajada em relação à obra.

Dando continuidade à aplicação da Sequência Expandida, a professora Letícia fez uma explanação e sugeriu como expansão da leitura de Dom Casmurro o livro *Otelo*, de Shakespeare,

obra na qual o ciúme ganhou dimensão universal e que passou a ser citada como símbolo desse devastador sentimento da desconfiança e que inspirou muitas outras obras. Letícia enfatiza que, de acordo com a leitura que ela fez, essa obra dialoga com a narrativa em estudo de Machado de Assis, que embora a interpretação mais frequente seja aquela que aponta Capitu como culpada de adultério, a obra tem originado outras teorias e leituras. Uma das mais populares, e que pode ser facilmente suportada com elementos do texto, é a de que ela foi fiel ao marido. Assim, o adultério teria sido fruto da imaginação de Bentinho, consumido pelo ciúme doentio. Evidência disso podem ser as referências constantes a *Otelo*, de Shakespeare, já que na peça o protagonista mata a esposa, enraivecido por um suposto adultério do qual ela era inocente. Ao contrário de *Desdêmona*, Capitu não é assassinada, mas recebe outro castigo: o exílio na Europa.

(Diário de campo, professora Letícia, 05/08/2019).

A sugestão da professora para que os alunos lessem outro livro tinha o claro objetivo de aumentar o capital cultural dos alunos, de modo que isso se constituísse em um valioso intertexto, o qual pudesse ser mobilizado e articulado na interpretação de obras literárias. Como se pode depreender a partir da fala da professora, não se direcionou o trabalho para a identificação de informações ou reconhecimento de algum dado específico. A ideia foi deixar os alunos à vontade para ler, desde que depois manifestassem o que descobriam lendo os textos. Leitura essa na qual os alunos deveriam se sentir livres para concordar, discordar, assumir uma posição ativa diante dos textos.

Finalizada a aplicação da Sequência, a professora Letícia cita alguns entraves encontrados no percurso:

Um dos problemas foi em relação ao livro, pois na escola não havia exemplares suficientes da obra. Disponibilizei o livro em PDF. Alguns alunos fizeram cópias, isso ajudou bastante. Apesar das dificuldades muitos alunos deram o melhor de si. A cada intervalo observava o empenho e os olhos brilharem de curiosidade. Foi um trabalho enriquecedor, pois os estudantes despertaram para um mundo até então adormecido, que é o universo da leitura.

(Diário de campo, professora Letícia, 05/08/2019).

No final da Sequência, os alunos também avaliaram a forma como foi realizado o trabalho com a obra Dom Casmurro. Fizemos no diário de campo alguns registros da avaliação oral apresentada pelos alunos:

Eu sempre gostei de ler, mas meu interesse inicial por Dom Casmurro era por saber que estava sendo solicitado no SSA⁷. Só que a forma como feita a leitura, eu e todos os meus colegas lendo juntos, as discussões em várias etapas, a empolgação da professora, tudo fez com que eu esquecesse um pouco que era apenas uma obrigação.

(Diário de campo, aluna Fábria, 02/09/2019).

Eu só leio porque é obrigado para o SSA e para o ENEM e também, às vezes, não consigo entender. Conversei com a professora e ela foi me ajudando a entender umas partes lá. Agora acho que consigo ler outro livro, mas se precisar vou pedir ajuda.

(Diário de campo, aluno Antônio, 02/09/2019).

As falas dos alunos denunciam uma prática de ensino de literatura na qual prevalece a posição de que eles apenas buscam a literatura como forma de conhecimento prático para responder corretamente às questões dos vestibulares, nas quais a dimensão sensível expressa pela linguagem literária não é valorada. Para Landowski (2009), constrói-se, por essa prática, um universo axiológico relacionado ao ato de ler, uma orientação que conduz o olhar dos educandos a perceberem os textos como objetos utilitários, como necessidade, cujo único valor é a aprovação no SSA e no ENEM.

As declarações desses alunos dialogam com os dados analisados por Assis Neto (2017) em que os sujeitos de pesquisa também avaliaram o trabalho realizado com o texto literário na educação básica e expressaram usar a literatura para fins práticos, como a aprovação em exames externos. Eles também avaliaram as atividades com o texto literário como uma prática negativa, porque muitos leem literatura apenas quando cobrados nesses exames.

A partir de uma prática metodológica da Sequência Expandida, vimos que se estabelece um caminho na escola com a literatura a partir de um ponto de vista crítico, visto que se percebem como leitores de literatura buscam o prazer do texto. Dessa forma, a aluna Fábria e o aluno Antônio observam que liam literatura apenas quando cobrados de alguma forma, principalmente para alcançar a aprovação no SSA e no Enem. A avaliação de Fábria ressalta o prazer que pode experimentar ao

⁷ Sistema Seriado de Avaliação de Pernambuco

ler uma obra juntamente com outros colegas e em diálogo constante com a professora.

Interessou-nos, aqui, refletir sobre o trabalho com o texto literário como forma de confirmamos as contribuições das formações continuadas sobre letramento literário do professor e a efetividade da aplicação das Sequências. Dessa forma, cabe ressaltar a atuação do aluno em seu fazer particular, no percurso que lhe é inerente na busca pelo objeto-literatura, como vistas a formar o aluno para o saber e o prazer com a literatura. Isso remete à reflexão de que ampliar as ações em torno de atividades que conduzam o olhar do aluno a uma percepção positiva do texto literário, o universo de valores no qual estão imersos em relação à literatura pode ser expandido.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações salientando que é um desafio tratar do percurso de letramento literário dos professores e buscar metodologia de ensino para serem estudadas, praticadas na formação continuada e aplicadas na sala de aula. Em grande medida, assumimos a incompletude e o caráter precário de colocar um ponto final a esta investigação, na qual estamos conscientes de que muito ainda poderia ser dito e analisado sobre letramento literário das professoras leitoras. Nossa pesquisa consiste, assim, uma possibilidade de leitura e de sugestão para formação literária das professoras das muitas que poderiam ser realizadas sobre o tema. As reflexões propostas aqui como sendo finais são ponderações, passíveis de acréscimos, que foram emergindo ao longo da pesquisa bibliográfica e de campo.

Dentre as questões abordadas nesta pesquisa, destacamos que para o professor mediar o trabalho com o texto literário na escola, faz-se necessário que ele seja um leitor para que possa ir além de aulas baseadas sempre na periodização literária, geralmente, guiada pelos livros didáticos. Ou seja, colocamos em discussão o letramento literário com vistas a refletir sobre o domínio da historicização e propor aos discentes as práticas sociais de leitura, partindo do texto literário.

Tendo em vista que o texto literário é um importante meio para educar e que a leitura é o ponto chave para realizar o letramento literário, a fim de abrir os diversos caminhos que a leitura literária pode oferecer, focalizamos neste trabalho a formação do professor de Língua Portuguesa no sentido de que é ele quem orienta e realiza o trabalho com o letramento literário na escola.

O presente trabalho teve por objetivo contribuir para reflexão e a formação literária do professor, visando ajudá-lo a enfrentar com maior conhecimento, segurança e compreensão os desafios postos para a prática do letramento literário do educando. Assim, ao analisar como foi construída a formação literária de 4 (quatro) professoras de Língua Portuguesa de duas escolas estaduais, no sertão de Pernambuco, verificarmos como se davam as formações continuadas em relação aos textos literários e oportunizamos a esses professores construir e aplicarem Sequências Expandidas de Leitura com os alunos das referidas escolas, pudemos responder alguns questionamentos.

Entre as questões pesquisadas, concluímos que o professor de Língua Portuguesa, enquanto responsável direto pelo desenvolvimento do trabalho com o texto literário na escola é um leitor com muitas fragilidades, pois o percurso de formação acadêmico e também profissional não contribuiu para o letramento literário. Logo, reiteramos a necessidade de implementação de mudanças significativas na formação do professor para o exercício crítico de práticas de letramento literário e que reverberem na formação dos alunos como leitores.

Confirmamos que é possível sim contribuir com o letramento literário do professor na formação continuada, pois através das oficinas, utilizando o método da Dupla Conceitualização, pudemos propor o contato das professoras com o texto literário, com uma metodologia possível de ser trabalhada/adaptada. Nas oficinas, buscamos discutir sobre o ensino do texto literário e a prática do professor na vertente de tornar as aulas prazerosas e críticas, fora do conservadorismo ditado apenas por discussões de teorias, promovendo uma experiência estética e possibilitando caminhos de aprendizagem. As oficinas proporcionaram também às professoras envolvidas na pesquisa, através da leitura de textos literários, um mergulho nesse universo distinto e intensificador de saber.

Com o propósito de desenvolver um trabalho efetivo com textos literários em sala de aula, estudamos e refletimos sobre Sequências Expandidas de Leitura durante as oficinas de formação continuada. Com as sequências, buscamos desenvolver as competências dos sujeitos envolvidos, objetivando promover o letramento literário. Diante dos estudos teóricos realizados a respeito da abordagem do texto literário em sala de aula e das propostas aqui apresentadas, vimos que as Sequências Expandidas de Leitura sugeridas contribuíram positivamente para o trabalho docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do letramento literário nas escolas, possibilitando a contextualização e novas significações para leitura.

Estamos cientes de que a formação do leitor, assim como a do professor, advém de um processo complexo e dinâmico. Desse modo, a partir da promoção e da consolidação de práticas leitoras, propiciamos situações formativas para os professores em exercício nas escolas campos de pesquisa. Portanto, o trabalho realizado na formação deu indícios de mudanças na formação das professoras minimizando os limites das experiências leitoras tanto dos professores quanto dos

alunos que participaram da aplicação das oficinas de leitura, contribuindo para que a interpretação desses leitores fosse além do engessamento típico das respostas fechadas do livro didático (ZILBERMAN, 2006) , como pudemos verificar nas produções dos alunos.

Diante disso, procuramos repensar as imagens cristalizadas das aulas de Língua Portuguesa que pretendem formar leitor crítico de textos literários, no ensino médio, apenas com um professor informador acerca dos textos, das obras, dos contextos de produção e das biografias dos autores e colocar em discussão um trabalho docente que estimula, comunica, facilita o contato com o texto literário. Sendo assim, o trabalho com a Sequência Expandida do Letramento Literário utilizadas nas oficinas de formação continuada constituíram-se alternativas promissoras, ainda que com suas limitações, na construção de um repensar o trabalho com o texto literário, ampliando a consolidação da capacidade leitora de professores e estudantes do Ensino Médio.

No que diz respeito às oficinas, as avaliações dos professores, no final dos encontros, mostraram a importância de desenvolver projetos voltados para o letramento literário dos professores em formação continuada, como podemos perceber na declaração da professora Kely: “O estímulo que o professor deve exercer é o seu exemplo de leitor e conhecedor dos textos e obras que propõe aos seus alunos, promovendo o diálogo entre vários textos que circulam na sociedade”. Além disso, os encontros realizados propiciaram a socialização das experiências do docente leitor e formador de leitores. No que se referem às experiências estéticas vivenciadas pelas professoras e pelos alunos, o que se pôde perceber é que elas promoveram o aguçamento da percepção e, com isso, uma capacidade maior de apreender a realidade como um todo, ampliando a capacidade de análise e o conhecimento de mundo (FURTADO, 2009).

A respeito das diversas formas como a leitura de obras literárias pode ser didatizada, reconhecemos que qualquer opção metodológica terá vantagens e desvantagens. Contudo, para ser aceitável, ela precisa ter a obra literária como o objeto mais importante. O que deve ser evitado, portanto, é o uso da literatura como pretexto para estudar não a obra, mas alcançar objetivos que interessam somente a outras disciplinas, ou ainda fazer esforços excessivos sobre aspectos como historiografia, estilos de época, biografia de autores e até mesmo empregar as obras

como manual com fins de moralização. A este respeito, Zilberman (2006) confirma que “[...] se ao professor compete modificar sua atuação como condição de transformar o ensino, igualmente é imprescindível associar esse fato, de um lado, à recuperação da base metodológica, de outro, à pesquisa de metodologias inovadoras” (p. 67), sendo, pois, a recuperação da base da metodologia o início de uma coerência didática na prática docente.

Podemos pontuar ainda como resultados: a leitura literária promovida em sala de aula, mediada e planejada numa Sequência Expandida de leitura, proporciona aos alunos o contato amplo com o texto literário. O segundo resultado emerge da constatação de que as etapas da sequência básica contextualizadas à vivência do educando promovemos letramento literário. Contudo, reafirmamos aqui que o trabalho do professor deve partir do princípio de que ensinar literatura e, por conseguinte, formar leitores pressupõe uma abordagem didática planejada ao nível e à realidade dos estudantes. Além disso, a eficácia de todo esse trabalho pode e deve ser verificada através do feedback dado pelos alunos.

Parece utópico afirmar que apenas a realização de oficinas de letramento literário, na abordagem pedagógica da Dupla Conceitualização, realizadas com as professoras de escolas estaduais do sertão de Pernambuco, foi, em sua integridade resolveu a situação, pois no que refere ao letramento literário, necessitamos de mais do que uma sequência de atividades desenvolvida em um curto intervalo de tempo de um ano letivo, necessitamos de um trabalho permanente e que envolva todos os membros da escola. Entretanto, como todo trabalho docente demanda de longo prazo para a verificação de resultados, precisamos, pois, continuar semeando os grãos da literatura também entre os professores em formação continuada em sala de aula, disseminando o gosto pela leitura, para a médio e longo prazo, reverberar na formação leitores.

Entre tais obtenções, referentes ao uso desta proposta, enfatizamos a indispensabilidade de se entender a relevância do uso do texto literário; ou seja, a necessidade de se conseguir uma maior concretização dos sentidos construídos na interação entre autor, leitor, obra e contexto, além do objetivo principal, que é o de formar leitores críticos. À vista disso, alertamos para a necessidade de os textos literários serem usados como ponto central nas aulas de literatura, já que objetivamos formar alunos-leitores críticos, capazes de ler, interpretar e discutir um

texto literário, e não apenas mecanizar teorias que sistematizam a literatura, que enquadram análises e decoram conceitos sobre o estilo e/ou época.

A formação continuada, então, tem papel preponderante na formação do professor para o ensino do texto literário, ou seja, o processo de formação de alguma forma deve mostrar uma união entre teoria e prática. No entanto, sem a intenção de fornecer uma receita, mas sim construir possibilidades. Sabemos que o problema do ensino não é de total responsabilidade do professor, porque fatores como, por exemplo, a dificuldade da interação entre professor, aluno e texto literário, os recursos, a estrutura oferecida pelas escolas para as aulas contribuem para o sucesso e o fracasso. Entretanto, o que se pretende é formar professores de literatura competentes para abordar os gêneros literários como fonte de saber e prazer, fora do conservadorismo ditado apenas por discussões de teorias.

Por fim, esperamos que o presente trabalho colabore com os profissionais do ensino de literatura em geral, e da educação do estado do Pernambuco em particular. Que, em virtude dos conhecimentos aqui gerados sobre letramento literário pela via da pesquisa, possa favorecer os processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa-ação mostrou-se uma valiosa oportunidade para estabelecer uma parceria bastante proveitosa entre escola e universidade, no sentido de fazer reflexões sobre a prática e construir, por meio da pesquisa, conhecimentos. Portanto, que os conhecimentos gerados possam oferecer ao professor desse segmento da educação básica elementos capazes de subsidiar o planejamento e a implementação de propostas de letramento literário a serem trabalhadas junto a seus alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Lucia Oliveira de. **Trama e urdume de possibilidades de letramento literário na formação de professores do ensino fundamental II**. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2017.
- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.
- ANJOS, Flávio Almeida dos. A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 123–139, 2018.
- ASSIS NETO, Francisco de. **De Interações e (trans)formações: práticas de letramento literário sob a perspectiva semiótica**. 2017. 262f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6º ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: Reading and Writing in One Community**. Londres: Routledge, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAYNHAM, Mike. **Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts**. Londres: Longman, 1995.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: A formação do leitor : Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRAIT, Beth. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos- chave**. 5º ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 224.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRENER, Fernanda Machado. **Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor-leitor**. 2018. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: **Vários Escritos**. 6º ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 272.
- CARVALHO, Damiana Maria. A importância da leitura literária para o ensino. **Entreletras**, Araguaína, v. 6, n. 1, p. 6–21, 2015.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2019.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1978.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. *In*: 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 1–6.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2018.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Boston, v. 24, n. 1999, p. 249–305, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: Arte Conhecimento e Vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1º ed. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Tereza; CAMPOS, Anna. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. São Paulo: Artmed, 2002.

COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** 1º ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CORACINI, Maria José R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 33–57, 1998.

CORDEIRO, Verbana Maria Rocha. Itinerários da leitura no espaço escolar. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 21, p. 95–102, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento Literário: Uma proposta para sala de aula. **Objetos Educacionais-UNESP**, São Paulo, n. 15, p. 101–107, 2011.

CRÓ, Maria de Lourdes. **Formação inicial e contínua de educadores/professores estratégias de intervenção**. Porto: Porto, 1988.

CRUZ, Antonia Maria Medeiros da. **Sequência básica: proposta didática para desenvolver o gosto pela leitura de contos no 9º ano do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) 135 f - Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2016.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Barcelona: Paidós Iberica Ediciones, 1989.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. 4º ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FARIA, Maria Alice. O que pensam os adolescentes das histórias que lêem? **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 3, p. 30–35, 1995.

FERNANDES, Célia R. D. Nas trilhas do letramento, pratica e formação docente. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (org.). **Nas trilhas do letramento: Entre teoria e pratica e formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?** 1º ed. São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. *In*: Freire, Paulo (org.). **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 5º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Suzana Cristina De; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62–81, 2020.

FURTADO, R. M. M. Educação, cultura e formação: olhar da filosofia. *In*: COELHO, Ildeu Moreira (org.). **Educação, cultura e formação: olhar da filosofia**. Goiânia: PUC Goiás, 2009. p. 139–169.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GESSER, Audrei; COSTA, Maria José Damiani; VIVIANI, Zélia Anita. **Linguística aplicada**. Florianópolis: UFSC, 2009.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. *In*: **Spoken and written language: Exploring orality and literacy**. Norwood: Ablex, 1982. p. 91–117.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. 1º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. 1º ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Literatura infantil e educação infantil: um grande encontro**. São Paulo, Univesp: 2010.

KAUFMANN, Felix. **Metodologia das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 1º ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Avaliando a compreensão: Letramento e discursividade nos testes de leitura. *In*: RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 209–225.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1–25, 2007.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 164.

LANDOWSKI, Eric. Avoir prise , donner prise. **Actes Sémiotiques**, Limoges, v. 9, n. 112, p. 1–26, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu Da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário**. 1º ed. Porto Alegre: Penso, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. **Revista Piauí**, São Paulo, v. 37, p. 64–69, 2009.

LOPES, Larissa Cristina Viana; COSTA, Maria Edileuza da; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário**. *Entreletras*, Araguaína, n. 3, p. 63–80, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes. **Políticas públicas de formação continuada dos professores do ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco**. 2015.146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MARQUES, Glaucia Maria Bastos. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores**. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza 2017.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289–300, 2004.

MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursiva-desconstrutivista. *In*: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org.). **Leituras: múltiplos olhares**. São João da Boa Vista: Mercado de Letras, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98–110, 2000.

MEURER, José Luiz. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 1, n. 38, p. 168–169, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagem, códigos e suas tecnologias. *In*: **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14–56.

NEMIROVSKY, Myriam. Entrevista com Myriam Nemirovsky. **Nova Escola**. São Paulo 2011. Entrevista concedida a Anderson Moço. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/890/entrevista-com-myriam-nemirovsky>. Acesso em: 5 abr. 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Unesp, 2002. .

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In*: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15–38.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: MACIEL, Rildo Cosson (org.). **Literatura : ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 41–53.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de; BARBERENA, Ricardo Araújo. Literatura e ética: notas para um diálogo que não se acaba. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 51, p. 11–21, 2017.

PAULINO, Graça. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. *In*: **Presença Pedagógica**. 3º ed. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 31–38.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61–81.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa.** 2º ed. Porto Alegre: Penso, 2001.

PINHEIRO, Alexandra Santos. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. *In:* GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 299–320.

RAJAGOPALAN, K. R. Repensar o papel da linguística aplicada. *In:* MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

RANKE, Maria da Conceicao de Jesus. **Professores-leitores e suas relações com a leitura literária: características, influências e (des)encontros.** 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito.** Campinas: Papirus, 2001.

RITTER, Roseli Rodrigues. **Ética e literatura : uma reflexão sobre a formação de professores a partir do romance “Doidinho” de José Lins do Rego.** 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura e ensino:uma problemática.** São Paulo: Ática, 1992.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica - a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581–612, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Lúcia de Fátima. Formação docente nas práticas pedagógicas do Pibid: a constituição do professor como pesquisador. *In:* SIMÕES, Darcília; FIGUEIREDO, Francisco (org.). **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino e aprendizagem de línguas.** Campinas: Pontes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 43º ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SCHON, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action.** Nova Iorque: Basic Books, 1983.

SILVA, Antonio Adailton. **A literatura no Ensino Médio em Araguaína-TO: uma experiência de ensino na perspectiva do Letramento Literário.** 2018. 277 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 11º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro. A escola e a formação de leitores. *In:* FAILLA, Zoara

(org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2012. p. 107–116.

SILVA, Ivanda Martins. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In: Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7º ed. Belo Horizonte: Contexto, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6º ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, M. S. D. De. **O interesse pela leitura poderá surgir. A conquista do jovem leitor**. Florianópolis: EDUFSC, 1986.

STEPHANI, Adriana Demite. **Vício circuloso : o papel da universidade na (má) formação do leitor de literatura no nordeste goiano**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TINOCO, Glicia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento : ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em m Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 7º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2013.

VIANNA, Carolina Assis Dias. **Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial: letramento do professor para o local de trabalho**. 2017.270 f Tese (Doutorado em m Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In: IX SEMINÁRIO ANPED SUL*. 2012, Caxias do Sul. **Anais...Caxias do Sul** :Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1–15.

YUNES, Eliana. **A leitura e a formação do leitor: questões culturais e**

pedagógicas. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

YUNES, Eliana. PELO AVESSO: A Leitura e o Leitor. **Revista Letras**, Curitiba, n. 44, p. 185–196, 1995.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto De; VILELA, Rita Amelia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANOTTO, Mara Sophia; SANTOS, Marivan Tavares dos. **Construindo uma prática dialógica de letramento**: emergências de processos inferenciais e argumentativos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 202–212, 2018.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas**. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 49–60, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11^o ed. São Paulo: Global, 2006.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2^o ed. Campinas: Global, 2008.

ANEXOS

A - Autorização Comitê de ética

Plataforma Brasil

file:///C:/Users/Antonia/Desktop/ANEXOS E APÊNDICES/Plataforma ...

BRASIL

 principal
  sair

ANTONIA MARIA MEDEIROS DA CRUZ - Pesquisador | V3.2

Cadastros Sua sessão expira em: 38min 53

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento literário do professor de Língua Portuguesa: uma proposta para a formação continuada no sertão de Pernambuco
Pesquisador Responsável: ANTONIA MARIA MEDEIROS DA CRUZ
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 84507717.2.0000.5013
Submetido em: 04/03/2018
Instituição Proponente: Faculdade de Letras
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Receção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_982237

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

	Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Pendência Documental (PO) - Versão 1 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> ↳ Comprovante de Receção - Submissão 3 ↳ Cronograma - Submissão 3 ↳ Folha de Rosto - Submissão 3 ↳ Informações Básicas do Projeto - Subm ↳ Outros - Submissão 3 ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigaç ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justif ↳ Apreciação 3 - Universidade Federal de A ↳ Projeto Completo 					

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	ANTONIA MARIA MEDEIROS DA CRUZ	1	04/03/2018	29/05/2018	Aprovado	Não	   

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	29/05/2018 13:59:44	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal de Alagoas	PESQUISADOR	
PO	29/05/2018 11:23:59	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	29/05/2018 00:18:36	Parecer do relator emitido	1	Coordenador	Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	29/05/2018 00:01:04	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	02/04/2018 12:02:49	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	02/04/2018 12:02:20	Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	08/03/2018 00:25:10	Recusa de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	07/03/2018 08:46:49	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	
PO	07/03/2018 08:46:20	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas	


Ocorrência 1 a 10 de 14 registro(s)

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	04/03/2018 10:23:07	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de Alagoas	

Ocorrência 1 a 10 de 14 registro(s)

LEGENDA:

(*) Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

Ano de submissão do Projeto	Tipo do centro	Código do Comitê que está analisando o projeto
n n n n n n a a . d v . t x x x . l l l l l		
Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação	Dígito verificador	Sequencial quando estudo possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s)

[Voltar](#)



Suporte a sistemas: 136 - opção 8 e opção 3, solicitar ao atendente suporte Plataforma Brasil.
 Fale conosco: [Clique para enviar mensagem para a Plataforma Brasil](#)

B - Anuência da Secretária de Educação de Pernambuco



SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos que estamos de acordo com o projeto de pesquisa intitulado **“Letramento literário do professor de Língua Portuguesa: uma proposta para a formação continuada no Sertão de Pernambuco”**, proposto por **Antônia Maria Medeiros da Cruz**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, sob a orientação da **Drª Lúcia de Fátima Santos**, cujo objetivo é refletir sobre o letramento literário dos professores de Língua Portuguesa em formação continuada do sertão de Pernambuco, visando contribuir com propostas para mudanças qualitativas na formação de leitores, nas práticas pedagógicas.

A pesquisa apresenta metodologia concernente aos objetivos estabelecidos, não sendo conflitante com a política de educação da Rede Estadual de Pernambuco nem prejudicial ao andamento das atividades previstas e do calendário escolar. Além disso, também não gera nenhum custo para esta Secretaria.

Portanto, concedemos a anuência para seu desenvolvimento, desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento dos critérios éticos na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP e **da Resolução nº 510\2016, CNS\CONEP**;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;

- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar a anuência da Secretaria de Educação a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Ressaltamos, entretanto, que o consentimento para a realização da pesquisa, por parte desta Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação-SEDE, não impede que o projeto venha ser readequado/ajustado pela equipe gestora escolar de acordo com as necessidades da escola participante.

Recife, 02 de janeiro de 2018.



Regina Celi de Melo André
Assessoria Pedagógica

C- Termo de Livre Consentimento

1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **Letramento literário do professor de Língua Portuguesa: uma proposta para formação em serviço no sertão de Pernambuco**, da pesquisadora **Antônia Maria Medeiros da Cruz**. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina, no contexto dos esforços adequados para superar as dificuldades tanto da formação inicial do professor de Língua Portuguesa da educação básica quanto das limitações impostas pelo ambiente de trabalho, assoberbado de atribuições pedagógicas e burocráticas, a presente pesquisa tem por objetivo contribuir para reflexão e a formação/aperfeiçoamento literária(o) do professor, como uma forma de vivência docente do literário e que pode ajudá-lo a enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos para a prática do letramento literário do educando
2. A importância deste estudo é identificar e analisar criticamente questões que possam contribuir para a superação de algumas fragilidades existentes na formação de professores de Língua Portuguesa no que se refere ao letramento literário, tendo em vista a formação/aperfeiçoamento desses educadores, nos momentos de formação continuada, visando à formação de mais e melhores leitores.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: esperamos, que ao final desse trabalho, as questões suscitadas e as sequências de leitura literárias sejam tema de muitas discussões e avanços no aperfeiçoamento da prática do professor em sala de aula.
4. A coleta de dados (dados da escola, questionários, observação das aulas e Análise das pautas das formações) começará em 02/07/2018 e terminará em 02/02/2019.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: A trajetória percorrida na busca dos objetivos propostos consistirá, de início, de uma revisão de literatura a respeito do tema abordado, que servirá como base para garantir a sustentação teórica e conceitual. Serão lidos e analisados textos de vários autores, entre eles: Neves (2002), Melo (200), Campos (2003), Cosson (2104); etc, para prover-se fundamentar teoricamente as discussões sobre letramento literário do professor. Após definido o referencial teórico, será desenvolvida a pesquisa de campo, dividida em duas etapas: para fazer um diagnóstico da realidade de formação dos professores, será aplicado um questionário com 04 professores de Língua Portuguesa, de 02 (duas) escolas estaduais do sertão central, de Pernambuco Será aplicado também questionário com 02 coordenadores pedagógicos, ou com gestores, na ausência daqueles, bem como análise das pautas das formações continuadas em serviço (Objetivo: Detectar se existe um espaço para formação literária dos professores).



6. A sua participação será nas seguintes etapas: questionário, formação e produção de material nas oficinas.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: os participantes poderão se sentir constrangidos em algum momento durante o processo; cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre satisfação profissional etc. O participante de pesquisa receberá a assistência integral e imediata de psicólogo, de forma gratuita (financiada pela pesquisadora), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: melhoria do processo ensino-aprendizagem no que se refere ao trabalho com o texto literário.

9. Você poderá contar com a seguinte assistência: informações sobre o andamento da pesquisa, informações antecipadas sobre as datas dos encontros, sendo responsável por ela : Antônia Maria Medeiros da Cruz.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU



CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):
Instituição: Universidade Federal de Alagoas
Endereço: Rua São José - 34 - S. Belmonte - PE
Complemento: Casa
Cidade/CEP: 56950-000
Telefone: 31 - 33357 - 1022
Ponto de referência: Próximo ao TRE

Contato de urgência Sr(a) Graciano Menezes de C. Barbosa
Endereço: Rua São José - 34 - S. Belmonte - PE
Complemento: Casa
Cidade/CEP: 56950-000
Telefone: 31 - 33357 - 7423
Ponto de referência: Próximo ao TRE

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou dúvidas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesses Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041 - Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, 25 de fevereiro de 2018

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntário(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Antonia Maria Medeiros da Luz Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICES

A–Entrevista

Professora entrevistada: _____

Idade: _____ Tempo de serviço: _____

Graduação: _____ Pós-graduação: _____

Horas trabalhadas: _____

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- Como você avalia sua formação como leitora do texto literário no decorrer das diferentes etapas de escolaridade e agora na atuação profissional?
- 2- O letramento literária foi discutido durante a sua graduação?
- 3- Como você planeja e desenvolve ações com o texto literário na escola?
- 4- Como você avalia a contribuição da escola para a formação de leitores? Justifique equívocos e vantagens
- 5- Com qual gênero literário você mais se identifica e por quê?
- 6- Na carga-horária de 30% dedicada a formação de professores no estado de Pernambuco existe espaço para leitura literária e para discussão teórico-metodológica sobre letramento literário?

B - Projeto Pedagógico



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**LETRAMENTO LITERÁRIO: OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO SERTÃO CENTRAL DE
PERNAMBUCO**

Projeto Pedagógico de Letramento Literário do Professor desenvolvido como parte da pesquisa de doutorado do Programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas.

Pesquisadora-formadora

responsável: Antônia Maria Medeiros da Cruz

Orientadora: Dr^a. Lúcia de Fátima Santos

MACEIÓ

2019



SUMÁRIO

Resumo.....	3
Apresentação.....	4
Justificativa.....	4
Problematização.....	6
Objetivos.....	7
Fundamentação Teórica.....	8
Metodologia.....	9
Resultado esperado.....	14
Referências Bibliográficas.....	15



1-Resumo

A presente proposta visa a atuar na formação continuada de professores de Língua Portuguesa no Sertão de Pernambuco, com o objetivo principal de propiciar a esses professores reflexão sobre prática pedagógica qualificada, fomentada pela experiência em sala de aula e pelo acesso ao texto literário, por meio de intervenções práticas e específicas (oficinas) em escolas da rede pública estadual do sertão de Pernambuco. Trata-se de professores, que na sua maioria, tiveram sua formação em faculdades do interior desse estado, nas quais, à época, existia o ensino e pouca pesquisa e extensão, os quais necessitam repensar sua prática nas formações continuadas. A proposta pretende contribuir para a boa formação dos professores de Língua Portuguesa com estudos teóricos sobre Letramento Literário, discussões e elaborações de Sequências Expandidas de Leituras, contribuindo para a melhoria da qualidade do Ensino Básico, no que se refere ao trabalho com o texto literário. Salienta-se que a presente proposta surgiu a partir da necessidade de refletir sobre o letramento literário desses professores do *locus* no qual a pesquisadora-formadora está inserida. A intenção de trabalhar com esse público justifica-se pela necessidade de oportunizar um repensar constante sobre a importância de um professor-leitor e, por sua vez, agente de letramento, contribuindo para a atuação permanente deles, mesmo com o término do projeto.

Palavras-Chave: Letramentos. Letramento Literário. Letramento Literário do Professor, Formação Continuada.

2 – Apresentação:

Esta é uma proposta de Formação Continuada para Professores que atuam no estado de Pernambuco, com a disciplina Língua Portuguesa (LP) no Ensino Médio, com o objetivo principal de propiciar a esses professores uma reflexão teórico-prática sobre a construção de um fazer pedagógico qualificado, fomentada pelo acesso ao texto literário, por meio de intervenções práticas e específicas (oficinas) em escolas da rede pública estadual do sertão de Pernambuco.



Pretendemos ampliar as reflexões sobre o processo de apropriação das novas teorias e métodos por parte dos professores, com foco em um repensar mudanças das práticas da tradição, ainda vigentes, no que se refere a formação de leitores.

O projeto envolve professores Licenciados em Letras e contribui na formação continuada, inserindo-o em discussões pertinentes para atuação desses profissionais. A formação continuada de professores deve aperfeiçoar a compreensão das teorias envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura, vistas como práticas sociais. Para tanto, o desenvolvimento do projeto propiciará discussões, cooperando com essa compreensão, em particular, teorias referentes ao letramento literário, bem como com suas implicações para a prática pedagógica, propiciando espaço aberto para as inquietações dos professores em formação continuada.

As atividades propostas fundamentam-se nos pressupostos dos estudos sobre o letramento, por meio de leituras teóricas, discussão, análise de dados, bem como compreensão do processo de ensino e de aprendizagem da leitura, a partir da apropriação de conceitos básicos relacionados ao tema. A intenção é ainda colocar o docente em contato com o texto literário, lendo-o, analisando-o, comparando-o com outras obras do mesmo gênero, enfim, tudo aquilo que o professor pede para o aluno fazer.

A formação será organizada e ministrada pela pesquisadora, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação da professora Dra. Lúcia de Fátima Santos. A pesquisadora é também professora da rede estadual de ensino e assume a função de coordenador de biblioteca em uma das instituições pesquisadas, o que facilitará a realização da formação.

3 - Justificativa e caracterização do Curso de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa, em serviço nas escolas do estado do Pernambuco

O projeto **Letramento literário: oficinas de formação continuada para professores da rede pública de ensino do sertão de Pernambuco** surgiu no início de 2018, no âmbito da pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada da



pesquisadora e também coordenadora em uma das escolas da rede estadual do sertão de Pernambuco. Antes de iniciar o projeto foram realizados dois encontros com gestores e professores das escolas nas quais será desenvolvido o projeto. Nessas reuniões, foram articulados horários para que essa formação contemplasse os professores das duas instituições participantes.

Os estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa dos últimos anos são motivadores de propostas para se estabelecer mudanças no ensino e aprendizagem, ainda de certo modo preso à tradicional concepção de que basta adquirir os conhecimentos estruturais sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la. No entanto, alguns pesquisadores, como Rojo (2001) e Bagno (2002), apontam não haver quase influência das teorias nas reais práticas de sala de aula, basicamente pela falta de formação dos professores. Frente a essa nova realidade, de acordo com Rojo (2001), urgente se faz uma reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos cursos de Letras e das disciplinas Prática de Ensino, e de projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores de LP.

Dessa forma, entendemos que a precária formação gera a dificuldade na apropriação pedagógica das orientações curriculares que reivindicam novos objetos de ensino, e o “como” refletir, na prática, tais conhecimentos, ou seja, a didatização dos saberes aponta para a necessidade de se articular uma formação continuada que aproxime o professor de língua portuguesa (em serviço) às mais recentes abordagens sobre a língua, a linguagem, sobre os diversos objetos a elas implicados e a seu ensino.

Especificamente, esse projeto, no contexto dos esforços adequados para superar as dificuldades tanto da formação inicial do professor de Língua Portuguesa da educação básica quanto das limitações impostas pelo ambiente de trabalho do professor, assoberbado de atribuições pedagógicas e burocráticas, busca a formação/aperfeiçoamento literária(o) do professor, como uma forma de vivência docente do literário e que pode ajudá-lo a enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos para a prática do letramento literário do educando.

O projeto justifica-se, assim, por propor ações na formação continuada que constitui uma tentativa de refletir e construir a compreensão de objetos próprios do ensino e da aprendizagem do texto literário, por uma via de integração



contextualizada de abordagem teórica e de um repensar e reconstruir a prática de atividades de leitura.

Justifica-se ainda, no campo teórico, por contemplar estudos de temas pertinentes para uma formação de qualidade do professor em formação continuada. Esses temas dizem respeito aos estudos do letramento literário, ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura vistas como práticas sociais. Os estudos teóricos tem como foco o domínio não só da teoria, mas dos processos e métodos gerais e específicos de investigação, análise de textos da ordem do literário;

O projeto tem como público-alvo 4 professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do sertão de Pernambuco, sendo 2 de cada escola e tem um alcance social, em virtude de propiciar aos professores em formação continuada, aprofundamento dos estudos acadêmicos buscando minimizar o distanciamento entre teorias e práticas e contribuindo, efetivamente, com a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que o aprendizado e as produções desses professores serão desenvolvidos nas salas de aulas .

4. Problematização

O sistema educacional brasileiro, apesar dos inúmeros avanços apontados em resultados de pesquisa sobre o ensino, ainda encontra-se distante de certas necessidades presentes nas salas de aula de língua portuguesa no ensino básico. Portanto, faz-se necessário que olhemos para essa prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar; as estratégias, a natureza dos conteúdos, os processos pelos quais os alunos aprendem e os procedimentos usados pelos professores para ensiná-los.

Para tanto, este projeto pretende, para atingir seus objetivos, utilizar a dupla conceitualização, estratégia de formação de professores que permite dois aprendizados simultâneos:(...) conseguir por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto (LERNER, 2002, p. 107)

A formação continuada de docentes da rede pública de ensino, por esse viés, se faz necessário, uma vez que, nem sempre, as disciplinas cursadas pelos



estudantes na Universidade oferecem um trabalho direcionado ao letramento literário. De acordo com os professores participantes do projeto, essas dificuldades são perceptíveis no âmbito da sala de aula, quando se busca abordar textos da ordem do literário, uma vez que diante das deficiências desses saberes por parte dos professores, exige tempo maior para suas realizações e não flui com a mesma eficácia de quando se trabalha com um texto literário que já é conhecido, principalmente quando se trata de narrativas longas.

Diante dessa situação, evidencia-se a necessidade de se atuar na formação continuada para que o professor possa enfrentar o desafio de formar leitores mesmo se colocando diante de uma grande quantidade de alunos na sala de aula, sem a oportunidade de um trabalho particularizado com os estudantes em dificuldade, mesmo com uma excessiva carga-horária de trabalho semanal.

5 – Objetivos

Geral

O objetivo principal desse projeto é Contribuir com reflexões teóricas e formação prática do professor de Língua Portuguesa do sertão de Pernambuco, no que concerne a estudos sobre letramento literário, viabilizando também a leitura de obras literárias, através de oficinas na formação continuada.

Específicos

- ✓ Aprofundar o estudo das teorias sobre letramento literário abordadas na graduação, relacionando-as às práticas pedagógicas, por meio de encontros mensais de formação para professores de Língua Portuguesa da rede estadual do sertão Pernambucano, para refletir, estudar e elaborar atividades pedagógicas, aperfeiçoando-os para a atuação em seus futuros ambientes de trabalho;



- ✓ Propiciar ao professor uma experiência estética através da leitura textos literários, visando contribuir para formação de professores criativos, reflexivos e capazes de implementar o processo de letramento literário.
- ✓ Elaborar Sequências Expandidas de Leitura Literária, durante as oficinas, estimulando sua autonomia para atuação nas salas de aula, ao relacionar os estudos teóricos com a prática pedagógica;
- ✓ Aplicação pelos das Sequências Expandidas nas aulas
- ✓ Avaliar avanços e dificuldades perceptíveis a partir da realização do presente projeto de letramento.

6 - Pressupostos Teóricos

O professor de Língua Portuguesa é considerado como o responsável direto pela preparação do aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso, uma vez que o domínio da língua dá acesso às demais áreas do conhecimento. Para tanto, o profissional precisa estar qualificado para mediar essa relação ensino-aprendizagem, potencializando reflexões e novas práticas em cada sujeito.

O presente projeto de letramento demanda da necessidade de uma formação continuada que favoreça o profissional das Letras e propõe, para isso, o aprofundamento dos estudos das teorias do letramento e de suas implicações para a prática pedagógica, compreendendo que este é responsável pela formação literária de seus alunos. Nesse sentido, defendemos a formação continuada do professor para o trabalho com o texto literário, articulando teoria e prática e pretendendo extrapolar o modelo de “cursos prontos” que muitas vezes são oferecidos aos professores.

Candido (2004) afirma que a literatura é uma manifestação universal do homem, seja em que tempo for, pois ela traz elementos iniciais para uma compreensão dialética da realidade, além de se constituir em uma das práticas



letradas mais valorizadas pela sociedade moderna. Nessa perspectiva, é necessário que o professor seja capaz de transitar por espaços de múltiplas leituras e diferentes linguagens. Nos dizeres de Kleiman e Martins (2007, p. 75), a formação do professor implica em promover, prioritariamente, “o letramento do próprio professor para a atividade profissional; as práticas de letramento são contextual e culturalmente determinadas e, portanto, os usos da escrita dependem das funções que a escrita tem na vida do professor”.

Entendendo que a formação continuada deve ser implementada desde sempre dentro das instituições de ensino, esse projeto **Letramento literário: oficinas de formação continuada para professores da rede pública de ensino do sertão central de Pernambuco** integra ações que buscam ampliar os níveis de letramento literário dos professores desse local. Desenvolvido em encontros mensais realizados, no espaço de uma das escolas, envolveu 04 professores efetivos da rede estadual de ensino. O objetivo foi, principalmente, implementar atividades voltadas para o letramento literário dos integrantes do projeto, entendendo que esse se constitui em um processo de permanente transformação, que se renova a cada leitura de uma obra significativa (PAULINO; COSSON, 2009). As ações visaram a promoção de estudos de teorias referentes a letramento literário e a leitura de obras literárias no entendimento de que a literatura atua de maneira profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização (COELHO, 2000).

7 – Metodologia

Focalizando a vivência do texto literário e a reflexão do professor que atua nas escolas do estado de Pernambuco, no que se refere à condução do seu fazer pedagógico e possibilitando uma monitoração na seleção e na elaboração das suas atividades didáticas, seguiremos, em linhas gerais, os princípios e instrumentos de uma formação reflexiva e participativa (cf. Kleiman, 2001).

Essa formação será dividida em seis momentos e tem um caráter triplo: propiciar conhecimentos sobre os novos objetos e novos modos de trabalhar o texto literário na sala de aula; buscar auxiliar no encaminhamento de um professor



pesquisador de sua prática e propiciar uma experiência estética através da leitura de textos literários.

Na primeira etapa do projeto serão realizados encontros com os gestores das duas escolas envolvidas, durante os meses de outubro e novembro de 2018, a fim de informar sobre o início do projeto e conciliar agenda de encontros. Também será feito um diagnóstico das necessidades expostas pelos professores, para que se possam estabelecer parâmetros para a organização das oficinas. Ainda na primeira etapa, a pesquisadora-formadora iniciará a preparação das oficinas, com atividades de estudos, pesquisas e elaboração de materiais que serão aplicados nas oficinas com os professores. Mensalmente, os professores terão atividades planejadas de estudos de textos específicos sobre letramento literário, indicados pela pesquisadora-formadora; e leitura de obras literárias, escolhidas de acordo com a necessidade apontadas pelos professores participantes do projeto.

Essas leituras subsidiarão as discussões dos encontros formativos que terão um caráter dialógico, no sentido de que todas as ações dialogarão de diferentes maneiras, a fim de se atingir maior envolvimento possível dos sujeitos, visando resultados mudanças no processo ensino-aprendizagem. Ainda, é necessário salientar a importância da realização dos diagnósticos, na medida em que nortearão as temáticas e obras literárias que serão abordadas nas oficinas, além de possibilitar aos sujeitos participantes do projeto, reflexões sobre o cotidiano da escola e da sala de aula e da necessidade formativa dos professores em exercício envolvidos no projeto.

Na segunda etapa, serão oferecidas, de janeiro a junho, mensalmente, as oficinas para os professores. As atividades de cada uma das oficinas serão planejadas a partir do resultado dos diagnósticos para ampliar as reflexões sobre o processo de apropriação das novas teorias e métodos, com foco em um repensar mudanças das práticas tradicionais, ainda vigentes, no que se refere à formação de leitores. E ainda, construir material (Sequências Expandidas de Leitura) para possível aplicação no contexto da sala de aula. (Objetivo: Contribuir para a superação de algumas fragilidades existentes na formação de professores de Língua Portuguesa no trabalho com a leitura literária, através também de atividade prática de letramento literário).

Apresentaremos o detalhamento das oficinas no apêndice em anexo.



A terceira etapa constitui-se da avaliação de todo o processo, que será executada por meio de reunião dialogada entre a pesquisadora-formadora e os professores, os quais preencherão deixarão registrado no diário de campo as impressões sobre exequibilidade das ações e dos resultados alcançados, considerando as expectativas dos sujeitos envolvidos e o grau de satisfação. Com esse instrumento, fica também contemplada avaliação da pesquisadora-formadora pela equipe participante do projeto. Cabe ressaltar que, paralelamente às etapas do projeto, será registrado em diário de campo, todos os procedimentos de cada etapa, para garantir que as ações realizadas e os resultados alcançados, seja por meio fotográfico ou escrito do registro das ações, sejam resguardados como parte da memória da escola e como subsídio para outras ações futuras.

8 - Resultados esperados

Espera-se que os professores em formação, após terem vivenciado e participado ativamente de encontros pedagógicas com leituras e abordagens teóricas e prática do texto, possam evidenciar, no desempenho docente, autonomia, criatividade e competência na elaboração de novas Sequências Expandidas de Leitura (SEL) e novas metodologias, sobre o trabalho com os gêneros da ordem do literário. No percurso das atividades desenvolvidas, poder-se-á distinguir diferentes categorias que se encadeiam: trabalho individual, em grupo, em domicílio, exposição, discussões, observações etc.

Confirmamos, portanto, a importância da formação continuada na promoção de mudanças na postura e no fazer pedagógico dos professores quando proporciona interagir com o objeto de ensino, no caso o texto literário, e quando proporciona capacidade de análise e reflexão crítica acerca dos aspectos teóricos e práticos para o ensino de literatura.

Referências bibliográficas



BAGNO, M (2002) **A Inevitável Travessia**: da prescrição gramatical à educação lingüística. IN: BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. (2002) Língua materna letramento variação e ensino, pp. 13-83. São Paulo. Contexto.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6.ed. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

_____. **Formação do professor**: retrospectiva e perspectiva na pesquisa. in: KLEIMAN, A. B. (org.). A formação dos professores.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCN.s às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN.s. São Paulo: EDUC / Campinas: Mercado das Letras, 2000.

Referências literárias

ALENCAR, José de. **Senhora**. Obra Completa. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1959a, vol. I.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. 23ª. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995

OLIVIERI, Antonio Carlos e VILLA, Marco Antonio. **Cronistas do Descobrimento**. Editora Ática, 1999.

PIMENTA, Marcus Aurelius; TORERO, José Roberto. **Terra Papagalli**. Rio de Janeiro. Editora Objetiva, 2011, p. 109.16Ibid., p. 102-103.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 23. ed. São Paulo: Martins, 1969.



Cronograma de execução

	2018		2019								
	Out	Nov	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set
Pesquisa e seleção dos materiais bibliográficos	x	x									
Encontros de formação para estudo e preparação de materiais pela equipe participante	x	x									
Visitação às escolas para conciliar agenda de formação	x	x									
Realização das oficinas com os			x	x	x	x	x	x			



professores											
Acompanhamento da aplicação das Sequências Expandidas									x	x	x
Avaliação do projeto								x			X

1º Encontro de Formação Pedagógica Continuada

LETRAMENTO LITERÁRIO:
PARA VIVER A LITERATURA
DENTRO E FORA DA ESCOLA

Público-alvo: Professores de escolas estaduais do sertão de Pernambuco

Duração: 4h

Data: 31/01/19

1º MOMENTO: TEORIA EM FOCO

Objetivo:

- ✓ Reconhecer a Sequência Expandida de Leitura como método inovador para o trabalho com o texto literário.

Leitura: **Sequência Expandida de Leitura**¹.

A pesquisadora fará uma exposição dialogada, através de slides sobre Sequência Expandida de Leitura.

2º MOMENTO: A PRÁTICA EM QUESTÃO

Objetivo:

Favorecer a experiência estética do professor de Língua Portuguesa através da leitura literária, motivando-os a considerar os elementos estéticos do texto e refletir sobre eles, bem como participar da aplicação de uma Sequência de Leitura.

- ✓ Aplicação de Sequência Expandida de Leitura **com o conto *O tesouro no quintal* de Moacyr Scliar**².
- ✓ Em seguida a pesquisadora disponibilizará as obras literárias que os professores apresentaram interesse em ler (consulta feita anteriormente ao momento da primeira oficina).
- ✓ Cada professor terá pelo menos dois títulos à disposição.
- ✓ Combinará que a cada encontro um professor apresentará uma Sequência expandida de Leitura a partir da obra a qual realizou a pesquisa.

¹ COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

² Conto de Moacyr Scliar <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/tesouro-quintal-424368.shtml>

2º Encontro de Formação Pedagógica Continuada

LETRAMENTO LITERÁRIO:
PARA VIVER A LITERATURA
DENTRO E FORA DA ESCOLA

Público-alvo: Professores de escolas estaduais do sertão de Pernambuco

Duração: 4h

Data: 21/02/2019

1º MOMENTO: TEORIA EM FOCO

Objetivo: Refletir a respeito da necessidade de sensibilizar, planejar e ativar a leitura de textos literários nos contextos das salas de aula.

Leitura: A articulação escolar da leitura literária³

A pesquisadora solicitará que os professores:

- ✓ **Leiam individualmente o artigo**
- ✓ **Façam oralmente a compreensão e interpretação do texto lido.**

2º MOMENTO: A PRÁTICA EM QUESTÃO

Objetivo: Elaborar e apresentar uma Sequência Expandida de Leitura com a obra Terra Papagalli⁴.

³ COLOMER, Teresa. A articulação escolar da leitura literária. In **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

⁴ TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Terra Papagalli**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997. 2000.

3º Encontro de Formação Pedagógica Continuada

LETRAMENTO LITERÁRIO:
PARA VIVER A LITERATURA
DENTRO E FORA DA ESCOLA

Público-alvo: professores de escolas estaduais do sertão de Pernambuco

Duração: 4h

Data: 21/03/19

1º MOMENTO: TEORIA EM FOCO

Objetivo:

- ✓ Discutir sobre a importância do mediador e da mediação no trabalho com o texto literário.

Leitura: O professor como mediador das leituras literárias⁵.

A pesquisadora fará uma exposição dialogada, utilizando slides, sobre a temática.

2º MOMENTO: A PRÁTICA EM QUESTÃO

Objetivo:

- ✓ Elaborar e apresentar uma Sequência Expandida de Leitura com o romance *Senhora*⁶.

⁵ OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: *Literatura: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson.* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

⁶ ALENCAR, José de. *Senhora*. Ministério da Cultura: Fundação Biblioteca Nacional — Departamento Nacional do Livro. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2026

4º Encontro de Formação Pedagógica Continuada

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
PARA VIVER A LITERATURA
DENTRO E FORA DA ESCOLA**

Público-alvo: professores de escolas estaduais do sertão de Pernambuco

Duração: 4h

21/04/019

1º MOMENTO: TEORIA EM FOCO

Objetivo:

- ✓ Reconhecer estratégias de leitura para textos da ordem do literário no ensino Médio.

Leitura do artigo:

Ensinar a ler no ensino médio: estratégias de leitura, diversidade de gêneros e abordagens de textos literários⁶

(Delaine Cafiero e Marcelo Cafiero Dias)

- A pesquisadora solicitará que os professores:
- ✓ Leiam e identifiquem estratégias de leitura para o texto literário
- ✓ Registrem por escrito as principais aprendizagens a partir da leitura do artigo.

2º MOMENTO: A PRÁTICA EM QUESTÃO

Objetivo: Elaborar coletiva de uma Sequência Expandida de Leitura da obra **Cronista do descobrimento⁷**

Ensinar a ler no ensino médio: estratégias de leitura, diversidade de gêneros e abordagens de textos literários (Delaine Cafiero e Marcelo Cafiero Dias)

⁷ Olivieri, Antonio Carlos, Villa, Marco Antonio, Cronistas do Descobrimento, Editora Ática, 1999

5º Encontro de Formação Pedagógica Continuada

LETRAMENTO LITERÁRIO:
PARA VIVER A LITERATURA
DENTRO E FORA DA ESCOLA

Público-alvo: professores de escolas estaduais do sertão de Pernambuco

Duração: 4h

Data: 21/05/19

1º MOMENTO: TEORIA EM FOCO

Objetivo: Repensar a prática de ensino de literatura no ensino médio.

Leitura do artigo: Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas⁸.

A pesquisadora solicitará que os professores:

- ✓ Reflitam e dialoguem sobre a temática considerando avanços e dificuldades de trabalhar com o texto literário

2º MOMENTO: A PRÁTICA EM QUESTÃO

Objetivo: Elaborar uma Sequência Expandida de Leitura da obra A hora da estrela de Clarisse Lispector⁹.

⁸ BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

⁹ LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

D - As Sequências Expandidas de leitura

SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA TERRA PAPAGALLI José Roberto Toreiro e Marcus Aurelius

1. **MOTIVAÇÃO:** Exibição e reflexão de vídeo com papagaio falante.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=TLCUm558D_4

Objetivo: Explorar questões relativas às repetições, e a aculturação dos índios brasileiros após a chegada dos portugueses ao Brasil.

2. INTRODUÇÃO

- ✓ Apresentação oral de informações gerais sobre a vida dos es
- ✓ Apresentação de imagens dos autores em slides;
- ✓ Leitura dos elementos pré-textuais do livro.

Objetivo: Introduzir os leitores no universo da obra.



SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA TERRA PAPAGALLI José Roberto Toreiro e Marcus Aurelius

3. LEITURA: (15 dias)

- ✓ Leitura coletiva e compartilhada até a página 15
- ✓ Primeira leitura até a página 41 – leitura silenciosa e extraclasse

3.1 Primeiro Intervalo: Na página 42. (02 aulas)

Objetivos: Refletir sobre a ausência de medida do governo federal que modifiquem a política indigenista do país e municipaliza dos serviços de saúde de indígenas.

- ✓ Exibição de reportagem da Rede Globo: “Índios bloqueiam BR em protesto contra a municipalização da saúde”.
- ✓ CONTINUAÇÃO DA LEITURA (a partir da página 42)

**SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA
TERRA PAPAGALLI
José Roberto Toreiro e Marcus Aurelius**

4. PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO:

- ✓ Roda de leitura para os alunos traduzirem a impressão geral e o impacto que a leitura teve sobre a sensibilidade do leitor

5. CONTEXTUALIZAÇÃO: (1 aula)

- ✓ Na vertente crítica: fazer uma análise crítica da história lida em seus diversos aspectos.

6. SEGUNDA INTERPRETAÇÃO: (2 aulas)

Criação de um capítulo a mais para a história.

7. EXPANSÃO (1 aula)

Objetivos:

- ✓ Introduzir uma nova obra, Cronista do descobrimento de Antonio Carlos Oliviera e Marco Antonio Villa, obra contemporânea que possibilitará comparação entre alguns pontos de ligação e que apresente semelhanças com a obra lida;
- ✓ Sensibilizar o aluno no sentido de perceber que através da leitura estamos sempre começando uma nova sequência expandida.

**SEQUENCIA EXPANDIDA DE LEITURA
DOM CASMURRO
MACHADO DE ASSIS**

(01h/a)

- 1. MOTIVAÇÃO:** Leitura e interpretação de notícia sobre “Feminicídio: 82% das vítimas do distrito federal foram mortas por ciúmes, diz polícia.”

Objetivo: Refletir sobre a temática do assassinato de mulheres por ciúmes.

Fonte: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/03/21/feminicidio-82-das-vitimas-no-df-foram-mortas-por-ciumes-diz-policia.ghtml>

(02h/a)

2. INTRODUÇÃO

Objetivo: Apresentar para o aluno o autor e a obra Dom Casmurro

- ✓ Vídeo do *youtube* sobre a vida de Machado de Assis (<https://www.youtube.com/watch?v=qvMyGN8Xb0>)
- ✓ Apresentação da obra através dos elementos pretextais e leitura das 7 primeiras páginas.

SEQUENCIA EXPANDIDA DE LEITURA
DOM CASMURRO
MACHADO DE ASSIS

3. LEITURA:

Objetivo: Ler individualmente, extraclasse, a obra Dom Casmurro.

Leitura individual e extraclasse com a realização de dois intervalos que focalizem e permitam tecer aproximações com o tema da obra principal.

(02 h/a)

3.1 Primeiro Intervalo: Na página 80.

Objetivos:

Analisar os elementos presentes na tela *La trahison des images*.

Tecer, partindo do quadro de René Magritte, *La trahison des images* (*Ceci n'est pas une pipe*), comentário sobre as relações entre arte e realidade.

- ✓ Apresentar e analisar com os alunos a obra de arte Isso não é um cachimbo de René Magritte



Fonte: (<http://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/isto-nao-e-um-cachimbo.html>)

SEQUENCIA EXPANDIDA DE LEITURA
DOM CASMURRO
MACHADO DE ASSIS

6. SEGUNDA INTERPRETAÇÃO (02h/a)

Objetivo: Compartilhar interpretações através das produções escritas

- ✓ Criação de novo final para a história
- ✓ Dramatização
- ✓ Júri simulado

7. EXPANSÃO (01h/a)

Objetivos:

- ✓ Introduzir uma nova obra, Otelo, que apresente semelhanças com a obra lida, A Hora da Estrela;
- ✓ Sensibilizar o aluno no sentido de que através da leitura estamos sempre começando uma nova sequência expandida.

Leitura da obra Otelo de William Shakespeare.

SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA CRONISTA DO DECOBRIMENTO

Antônio Carlos Olivieri e Marco Antonio Villa

(01h/a)

1. MOTIVAÇÃO: Exibição de traile do filme “Caramuru”

Objetivo: Refletir, a partir de trechos do filme Caramuru sobre a história do descobrimento do Brasil de uma forma bem humorada e descontraída ao mesmo tempo, mais não fugindo do contexto original.

Fonte: <https://videos.bol.uol.com.br/video/caramuru--a-invencao-do-brasil>

(02h/a)

2. INTRODUÇÃO

Objetivo: Apresentar para o aluno o autor e a obra Cronista do Descobrimento.

- ✓ Breve relato da biografia dos organizadores da obra
- ✓ Apresentação de três edições disponíveis na escola lendo os elementos pré-textuais



(15 dias)

3. LEITURA:

Objetivo: Ler individualmente, extraclasse, a obra Cronista do Descobrimento

- ✓ Leitura coletiva e compartilhada até a página 21
- ✓ Primeira leitura até a página 53 – leitura extraclasse

(02 h/a)

3.1 Primeiro Intervalo: Na página 80.

Análise da obra do pintor Cândido Portinari O Descobrimento do Brasil.

(<https://www.google.com/search?q=tela++em+óleo+descobrimento+do+Brasil>)

Objetivo:

Atentar para uma visão que demonstra quais seriam os impactos causados pela conquista europeia em território brasileiro.

SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA CRONISTA DO DECOBRIMENTO

Antônio Carlos Olivieri e Marco Antonio Villa

**SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA
CRONISTA DO DESCOBRIMENTO**
(Antônio Carlos Olivieri e Marco Antonio Villa)

(02 h/a)

4. PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

- ✓ Roda de Leitura para os alunos demonstrarem suas percepções sobre as três primeiras crônicas da obra.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO

- ✓ Análise crítica da obra Cronista do Descobrimento

(02h/a)

6. SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Dramatização: escolha de uma das crônicas para ser apresentada ao grande grupo com adaptações necessárias.

(01h/a)

7. EXPANSÃO

Objetivo: Sensibilizar o aluno no sentido de que através da leitura estamos sempre começando uma nova sequência expandida.

Introduzir uma nova obra, leitura de Cartas Chilenas do Arcadista de Tomas Antônio Gonzaga, que apresente semelhanças com a obra lida.

**SEQUENCIA EXPANDIDA DE LEITURA
A HORA DA ESTRELA
(CLARICE LISPECTOR)**

(1h/a)

- 1. MOTIVAÇÃO:** video Stand Up / Winderson Nunes, “nordestino é diferente” (https://youtu.be/u0qO3jKC_0)
- ✓ Conversa sobre o tema do vídeo
 - ✓ Apresentação de notícias e memes sobre intolerância contra nordestinos

Nordestinos são alvo de preconceito após resultado do 1º turno das eleições; prática é crime. A maior parte das mensagens preconceituosas partiu de eleitores do candidato Jair Bolsonaro (PSL), que não conseguiu ter uma votação expressiva na região.



https://www.google.com/search?q=memes+sobres+nordestinos&rlz=1C1AVNC_enBR731BR731&source=lnms&tbm=sch&sa=X&ved=0ahUKEwiL3YHz8J3iAhWqIbkGHZVDdAO_AUIDigB&biw=1024&bih=489#imarc=lmahOoqL2c5JGM

- ✓ Discussão sobre a periferização social sofrida pelos nordestinos ao chegar em outras regiões brasileiras, principalmente no Sul e Sudeste.

(2h/a)

2. INTRODUÇÃO

- ✓ Vídeo sobre Clarice Lispector (<https://www.youtube.com/watch?v=903tgk19rB0>)
- ✓ Apresentação da obra : A Hora da Estrela, e leitura das 15 primeiras páginas.

SEQUENCIA EXPANDIDA DE LEITURA
A HORA DA ESTRELA
(CLARICE LISPECTOR)

(15 dias)

3. LEITURA:

- ✓
- ✓ Leitura individual e extraclasse com a realização de dois intervalos que focalizem e permitam tecer aproximações com o tema da obra principal

(2 h/a)

3.1 Primeiro Intervalo: Na página 50.

Objetivos:

Aprofundar os conhecimentos dos alunos referentes à seca de 1915 e a seca no Nordeste;
Analisar os elementos presentes na tela de Portinari.

- ✓ Apresentar e analisar com os alunos a tela Retirantes de Portinari

Retirantes é um quadro de Candido Portinari, pintado em 1944 em Petrópolis, no Rio de Janeiro. O painel é um óleo sobre tela e tem 190 X 180 cm. Faz parte do acervo do Museu de Arte de São Paulo (MASP) e retrata uma família de retirantes, pessoas que se retiram de uma região à outra em busca de condições melhores de vida.



Análise dos principais elementos

O quadro é composto por tons terrosos e de cinza. A família de retirantes ao centro toma quase a totalidade da tela. O contorno escuro dos personagens dá um tom pesado à obra. Ao fundo se vê a paisagem do sertão.

URUBUS

O chão é duro, com pedras e ossos espalhados, e a única coisa no horizonte é o contorno quase indistinto de uma montanha. O horizonte é claro, mas o céu é escuro e cheio de aves negras que rodeiam a família como se estivessem esperando pela morte deles.

Ainda se vê um pequeno grupo de aves que desce ao solo, todas muito próximas, como urubus atacando uma carniça.



CRIANÇAS

Há cinco crianças na pintura. Duas estão ao colo e as outras três estão em pé. Uma das crianças no colo é grande, porém raquítica. As pinceladas escuras ao longo da figura dão a impressão de que ela é feita apenas de ossos.



No primeiro plano vemos uma criança em pé, com a barriga saliente e o pescoço muito fino. O tamanho da barriga, desproporcional ao resto do corpo, indica que a criança tem barriga d'água.

Essa doença é muito comum nos lugares com seca extrema, onde a única fonte de água vem de açudes e não é tratada. A presença dessa criança nos traz a imagem de uma extrema pobreza que também convive com a sede. <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>

SEQUENCIA EXPANDIDA DE LEITURA
A HORA DA ESTRELA
(CLARICE LISPECTOR)

**SEQUENCIA EXPANDIDA DE LEITURA
A HORA DA ESTRELA
(CLARICE LISPECTOR)**

(02 aulas)

3.2 Segundo intervalo: Na página 71

Objetivo: Tomar como recorte da obra de Clarice o episódio da visita de Macabéa a cartomante e analisar a partir do eixo temático do amor como essas produções artísticas dialogam e desdobram outras temáticas, questões sociais, através das histórias movidas pelo amor.

Leitura do conto **A Cartomante** de Machado de Assis.

(01h/a)

4 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

- ✓ Análise global da obra
- ✓ Impressões sobre o título
- ✓ Impactos da sensibilidade do leitor por meio de entrevista informal, contexto histórico e características, análise e estudo da obra, figura de linguagens na construção do sentido do texto.

(02h/a)

5 CONTEXTUALIZAÇÃO

Dentre as várias contextualizações sugeridas por Cosson, foram escolhidas as contextualizações histórica e crítica, a fim de proporcionar aos alunos/leitores não só a leitura mecanicista, mas a vivência da leitura da obra literária, incentivando a atividade de interpretação e compreensão.

5.1 – Histórica

Contextualização histórica da obra *A Hora da Estrela*

5.2 – Crítica

Análise crítica da obra

6 SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

- ✓ Dramatização
- ✓ Um novo final para a história
- ✓ Produção de cordel

**SEQUENCIA EXPANDIDA DE LEITURA
A HORA DA ESTRELA
(CLARICE LISPECTOR)**

(1 aula)

7. EXPANSÃO

Objetivos:

- ✓ Introduzir uma nova obra, *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, que apresente semelhanças com a obra lida;
- ✓ Sensibilizar o aluno no sentido de perceber que através da leitura estamos sempre recomeçando.

- ✓ *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto