

LETRAMENTO LITERÁRIO DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Antônia Maria Medeiros da Cruz¹

Lúcia de Fátima Santos²

RESUMO: O presente texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado³ já concluída, que teve como objetivo geral contribuir para a reflexão e a formação literária de professoras, visando subsidiá-las nos desafios postos para a prática do letramento literário do educando. Os dados foram coletados em seis oficinas, utilizando-se da Dupla Conceitualização, metodologia que permite discussões sobre o modo como construir conhecimentos sobre o objeto de ensino e as condições didáticas para ensiná-lo (LERNER, 2002). Fundamentamos a análise em discussões de Street (1984, 2010), Soares (2002, 2012), Kleiman (2006, 2007), Cosson (2014), entre outros. O trabalho desenvolvido nas oficinas aprofundou o estudo das teorias sobre letramento literário; propiciou às professoras uma experiência estética através da leitura literária e da elaboração de Sequências Expandidas de Leitura (COSSON, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Formação continuada; Professoras de Língua Portuguesa; Sequência expandida de leitura.

LITERARY LITERACY OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN CONTINUING EDUCATION

ABSTRACT: This text is an excerpt of a doctoral research already completed, which had as general objective to contribute to the reflection and literary formation of teachers, aiming to support them in the challenges posed to the practice of the student's literary literacy. Data were collected in six workshops, using Double Conceptualization, a methodology that allows discussions on how to build knowledge about the teaching object and the didactic conditions to teach it (LERNER, 2002). We base the analysis on discussions by Street (1984, 2010), Soares (2002, 2012), Kleiman (2006, 2007), Cosson (2014), among others. The work developed in the workshops deepened the study of theories on literary literacy; provided the teachers with an aesthetic experience through

1 Doutora em Linguística- SEDUC-PE-medeiros_cruz@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/1320518341830555>

2 Doutora em Linguística- UFAL- lfsmar@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/3235342037177115>

3 A pesquisa de doutorado intitulada "Letramento literário do professor de Língua Portuguesa: articulações entre saberes e práticas na formação continuada, no sertão de Pernambuco", foi defendida no PPGLL/UFAL, 2021, por Antônia Maria Medeiros da Cruz.

literary reading and the elaboration of Expanded Reading Sequences (COSSON, 2014).

KEYWORDS: Literary literacy; Continuing education; Portuguese Language Teachers; Expanded reading string.

Introdução

A educação contemporânea apresenta grandes desafios e, muitas vezes, contribui para que os/as professores/as sintam-se inseguros/as e insatisfeitos/as frente a eles. Nesse sentido, é imprescindível o trabalho ininterrupto de formação. Mello (2000) afirma que a formação contínua do professor é um caminho possível para a melhoria da qualidade do ensino, uma tentativa de aperfeiçoar o trabalho docente. Desse modo, a formação continuada é uma necessidade para que o professor cresça tanto pessoal como profissionalmente, precisa acontecer em consonância com os objetivos e as condições de trabalho do/a professor/a.

Nesse contexto, defendemos que a Dupla Conceitualização, estratégia que permite dois aprendizados: sobre o objeto de ensino e sobre as condições didáticas para ensiná-lo (LERNER, 2002), oportuniza a reflexão e integração entre teoria e prática, possibilitando repensar o que foi aprendido e vivenciado em relação ao trabalho com o texto literário. A formação continuada, de acordo com a perspectiva da Dupla Conceitualização, pode contribuir com o aperfeiçoamento do trabalho docente na prática com o texto literário, pois propicia que os/as professores/as revisitem seus fazeres, revejam suas práticas e ações, aperfeiçoando-as.

Sob essa perspectiva, apresentamos neste texto um recorte com adaptações de uma pesquisa de doutorado já concluída que teve como objetivo geral contribuir para reflexão e a formação literária dos professores, visando subsidiá-los a atuar com maior conhecimento, segurança e compreensão, os desafios postos para a prática do letramento literário do/a educando/a. Dos dados que foram produzidos no decorrer da pesquisa em seis oficinas, realizadas com qua-

tro professoras de duas escolas públicas do sertão de Pernambuco, utilizando-se da estratégia da Dupla Conceitualização na formação continuada, propomos análises acerca da realização da primeira oficina. Essa oficina aprofundou o estudo das teorias sobre letramento literário e propiciou às professoras uma experiência estética através da leitura literária e participação em uma Sequência Expandida de Leitura (COSSON, 2012).

A formação literária do/a professor/a na prática docente

O trabalho com o texto literário sob a perspectiva do letramento exige uma reorientação da configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado nas escolas da educação básica, nas quais a função do aluno limita-se, em geral, à decodificação e repetição de ideias do texto. Sob a perspectiva do letramento literário, o trabalho pauta-se numa abordagem crítica e reflexiva. Nesse sentido, a leitura do texto literário implica a necessidade de realização de práticas letradas que expandam o universo de professores/as e alunos/as em relação a diferentes gêneros. Segundo Rojo (2008), é preciso ampliar e democratizar as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola. 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 a poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária) não será suficiente para os letramentos (ROJO, 2008). Para isso, são importantes as alterações que o/a professor/a concretize nas orientações adotadas nas práticas de sala de aula, modificando e ampliando a formação con-

tinuada.

Para Nóvoa (1991), a formação continuada precisa ter como base uma reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes dos/as professores/as. Kleiman (2007) destaca que a atitude do/a professor/a que se percebe em um processo que é contínuo e que aprende com seus/suas alunos/as é de suma importância, pois, para que o/a professor/a possa agir assim um dia em sua prática, precisa hoje, no processo de formação, proporcionar maneiras de diversificar os saberes para aperfeiçoar a prática. Compreendemos que o processo de aprendizagem na prática do letramento torna-se um desafio para o/a professor/a que problematiza suas ações docentes no sentido de promover a construção de saberes, pois ensinar, na perspectiva do letramento, requer repensar conteúdos e buscar desenvolver uma proposta adequada visando minimizar os obstáculos da aprendizagem.

Conforme Kleiman (2007), assumir o letramento como objetivo do ensino implica adotar uma concepção social da escrita em oposição a 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. Ao contrário, na abordagem tradicional, segundo Faria (1995), há uma distância entre os currículos escolares para a literatura e os sujeitos-alvo deste currículo, isto é, os/as próprios/as leitores/as-alunos/as. Muitas vezes a leitura literária é realizada por imposição do/a professor/a, sem levar em conta as tendências pessoais dos/as alunos/as, suas preferências e expectativas (FARIA, 1995).

Esse quadro, constatado há mais de 20 anos, continua atual no cenário educacional, uma vez que, via de regra, aos/às alunos/as não é apresentada a possibilidade de consulta na construção dos currículos e seleção das leituras

literárias na escola. Para Faria (1995), quando as obras são efetivamente lidas na escola, ainda assim, os/as adolescentes não têm espaço para expressar suas opiniões pessoais a respeito das leituras, uma vez que os/as professores/as costumam aplicar questionários padronizados e fechados, iguais para toda a turma, e passíveis de verificação rápida em termos de “certo” e “errado”. Cereja (2005) reitera a posição de Faria (1995) ao afirmar que atividades focadas em identificação de gêneros e traços de escolas literárias aniquilam o poder de exploração dos muitos potenciais do texto literário, texto esse que, paradoxalmente, ocupa um lugar periférico na própria aula de literatura.

Nesse contexto, Lopes, Costa e Sampaio (2011) criticam o trabalho com o texto literário que visa apenas ao domínio da historicização e sugerem levar aos/às discentes as práticas sociais de leitura, partindo do texto literário. Segundo elas, “para que este letramento chegue às escolas, principais responsáveis pela formação de leitores, é necessário que os/as professores/as 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). Nesse sentido, Silva (2006) afirma que a ausência de conhecimentos teóricos e práticas de leitura cooperam para que a literatura continue estigmatizada como objeto artístico de entendimento complexo. Acrescenta ainda que as práticas pedagógicas nas quais os/as docentes desconsideram o conhecimento prévio do/a aluno/a e suas expectativas de leituras, sem levar em conta também as formas de trabalho com o texto literário, estão fundamentadas no tradicionalismo.

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/as professores/as têm com esse objeto peculiar, com essa ação social particular que chamamos ler. Isso porque, ressalta a pesquisadora, é muito difícil um/a professor/a trabalhar

com um conhecimento ao qual não teve acesso. Afirma ser paradoxal esperar que o/a professor/a tenha o domínio da leitura quando sabemos que, em geral, a escola que frequentou desde a Educação Infantil até a faculdade não o/a ajudou a adquirir esse conhecimento.

Para o/a professor/a alterar a forma de atuação no trabalho com leitura, faz-se necessário uma transição gradual, fundamentada nas necessidades de cada aluno/a, observando o desenvolvimento da aprendizagem e, a partir daí, propor mudanças para cada atividade realizada. Dessa forma, o/a professor/a 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/a professor/a, 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/a leitores/as 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/a professor/a, delimitadas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação do texto com os interesses do 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/a professor/a que tenha conhecimento de textos literários, porque não é possível fazer escolhas sem uma experiências efetivas como leitor/a.

Em relação aos momentos específicos para trabalhar a leitura com os/as professores/as, 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, organizar também os processos que permitem melhorar a interação do grupo com a leitura. As posições dessa autora dialogam com a proposta de Lerner (2002) acerca da Dupla Conceitualização, abordagem teórico-metodológica que adotamos para subsidiar o trabalho de formação continuada das professoras na pesquisa que realizamos.

Dupla Conceitualização: caminhos para prática docente reflexiva na formação continuada

A formação do/a professor/a deve ser entendida como um processo sujeito a reformulações ao longo do percurso, sempre que for necessário adequar-se às mudanças. Discutir com os/as professores/as em formação que eles/as são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento já é uma forma de orientá-los à reflexão, continuamente, na prática pedagógica. Como afirma Santos (2015, p.5), qualquer proposta de “contribuições e/ou alterações nas práticas de ensino precisa reconhecer “a participação dos professores como sujeitos singulares, ativos e táticos.”

O/a professor/a não deve ser visto/a como um/a profissional que precisa ser treinado para desempenhar certo tipo de comportamento, mas sim por uma visão de docência que entende as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e em condições nas quais o/a professor/a possa tomar decisões coerentes sobre o que fazer, com base em objetivos educacionais construídos com a participação dele/a, dentro do contexto em que trabalham, considerando as necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as. Esse enfoque se contrapõe à a visão dos/as professores/as como técnicos/as que meramente operacionalizam o que outras pessoas que estão fora da sala de aula planejam.

No que se refere à formação continuada dos/as docentes, a Dupla Conceitualização, orientação que pode ser utilizada pelo professor/a-formador/a, para que os/as docentes construam conhecimento sobre um conteúdo e

também sobre as condições didáticas necessárias para ensiná-lo, é um caminho para formação de professores/as. 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 usar essa metodologia, com destaque para Leitura e Escrita, na década de 1990. Portanto, a utilização da Dupla Conceitualização como metodologia pode contribuir para a formação teórico-prática do/a professor/a, a partir das condições de trabalho e concepções adotadas pelo corpo docente de cada escola, proporcionado, assim, aos/as professores/as 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 formador apresenta uma atividade desafiadora para os/as professores/as. O objetivo é vivenciar a situação de aprendizagem e identificar os conhecimentos que estão em jogo para ensinar determinado conteúdo. Na segunda etapa, o/a formador/a discute possibilidades de aplicação de determinado conteúdo a partir das respostas apresentadas pelo grupo. Desse modo, abre-se uma discussão sobre as condições proporcionadas para realizar tal aplicação, a maneira como foi feito o planejamento, as intervenções do/a coordenador/a de cada escola e as indicações de cada professor/a sobre como ensinar determinado conteúdo. Para isso, elaboram um plano de aula ou uma sequência didática em correspondência com a perspectiva discutida.

Utilizar essa alternativa em contextos em que os/as professores demonstram desconhecimento e/ou insegurança sobre determinados conteúdos pode contribuir bastante para a formação do/a professor/a. Nessa perspectiva, no âmbito da pesquisa realizada, propomos essa

metodologia e colocamos as professoras em contato com as discussões teóricas atuais sobre letramento literário nas oficinas de formação, visando contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria de ações pedagógicas na escola que promovessem o trabalho com o texto literário. Assim, no processo de formação⁴ que planejamos, as professoras-participantes da pesquisa elaboraram Sequências Expandidas de Leitura para aplicá-las em suas turmas. Optamos pela estratégia da Dupla Conceitualização ao detectarmos que os docentes têm dificuldade em trabalhar com o texto literário, com vistas a repensar sobre o papel do/a professor/a 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/as alunos/as não gostam de ler? Como obter a participação de todos/as? Quais desafios o/a docente pode propor para que os/as alunos/as 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, problematizações. A atualização da prática pedagógica pressupõe um (re) fazer constante dos saberes para enfrentamento dos desafios da realidade na qual o/a docente está inserido/a, visando sempre à aprendizagem dos alunos.

Em uma das etapas da pesquisa que desenvolvemos (janeiro a junho de 2019), foram realizadas, mensalmente, oficinas com as professoras. No total, foram concluídas seis oficinas. As atividades de cada uma das oficinas propi-

⁴ A formação foi ministrada pela pesquisadora enquanto cursava o doutorado. Ela é também professora da rede estadual de ensino das escolas onde a formação foi realizada.

ciaram 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, a pesquisadora realizou uma Sequência Expandida de leitura do texto literário com as professoras. 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.

O livro *Letramento literário: teoria e prática*, de Cosson (2012) embasou as discussões desse momento inicial. Pedimos às professoras 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.

Em um dos momentos da formação, 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 e tinha o objetivo de as professoras participarem assumindo o papel de alunas.

Seguindo os passos da Sequência Expan-

didada de Leitura (COSSON, 2012), desenvolvemos e aplicamos a sequência da seguinte forma: para motivação, entregamos às professoras uma caixa semelhante à de um tesouro para ser passada de mão em mão, 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, mencionamos que faríamos a leitura do conto “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. Assim, buscamos instigar nas professoras 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, as professoras foram orientadas a formar uma roda de conversa sobre as expectativas frente à história, mencionando aspectos que a leitura suscitou, como a constituição do personagem como leitor, a relação entre o título e as ideias constitutivas do conto, a compreensão do conto correlacionadas com os fatos cotidianos nas experiências de cada leitora. 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.

Na Sequência que realizamos, optamos 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 possíveis transformações que ele possibilita em quem vivencia experiências de leitura, escolhemos, no contexto de “Tesouro no quintal”, de Scliar (2018), salientar que a leitura, em qualquer momento, é um tesouro e jamais poderia ser roubado por piratas ou ladrões. Inserimos na reflexão que, enquanto trabalhava na terra, a literatura alimentava os sonhos de Antônio (personagem do conto), 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/a leitor/a e o/a narrador/a, entre o/a contador/a de histórias e o/a ouvinte, levando a magia literária ao universo dos/as alunos/as, que podem se tornar multiplicadores/as desse encantamento, perfazendo o circuito da leitura, que plantará novas sementes, motivando a constituição de novos/as leitores/as. Através do conto o “Tesouro no Quintal”, podemos comparar o trabalho do/a professor/a ao ofício do/a agricultor/a, uma vez que cabe a ele/ela 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), sugerimos às professoras que escrevessem sobre como elas imaginavam como estaria essa família do conto dez anos após o ocorrido. Uma das professoras 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 hortifruti 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 Kely⁵,

⁵ Para preservar a identidade das professoras, todos os nomes são fictícios.

As atividades de interpretação devem partir do princípio da externalização da leitura, isto é, seu registro precisa ocorrer 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/as professores/as participantes da pesquisa, buscamos estimular as professoras, assim como é importante fazer com o/a aluno/a, a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar sobre o texto com os/as colegas. Na última parte do processo de aplicação da Sequência de Leitura, chamado de “Interpretação”, a professora Kely apresentou suas interpretações sobre a obra lida. O texto fictício da professora Kely, que narra a história em primeira pessoa, assim como no conto de Scliar, sugere uma valorização das práticas de leitura e da escrita e suscita uma reflexão sobre essas práticas.

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 atividades de 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 conclui Silva (2018).

Ao término da primeira oficina, pudemos perceber que, tanto na atividade prática quanto na teórica, as professoras participantes mostraram-se receptivas e desejosas ao realizarem as atividades. Utilizando a estratégia da Dupla Conceitualização, 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 profes-

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 Letícia. 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. A professora Kely ressalta 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 a posição 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).

Considerações finais

O letramento literário dos/as professores/as é um desafio que nos impulsiona a buscar metodologias de ensino na formação continuada e a possibilidades de aplicação na sala de aula. Apresentamos aqui uma reflexão de como trabalhar a temática durante as formações, proposta esta passível de acréscimos em outros locus de estudo.

Destacamos que, para o/a professor/a mediar o trabalho com o texto literário na escola, é necessário que ele/a se caracterize um/uma leitor/a e consiga ir além de realizar aulas baseadas na periodização literária ou apenas guiada pelos livros didáticos. Assim, discutimos o letramento literário com vistas a refletir sobre o domínio da historicização e propor aos/às discentes as práticas sociais de leitura, partindo do texto literário.

Com o intuito de pensar sobre os diversos caminhos que a leitura literária pode oferecer, focalizamos neste trabalho a formação do/a professor/a de Língua Portuguesa no sentido de que é ele quem orienta e realiza o trabalho com o letramento literário na escola. Afirmamos ser possível contribuir com o letramento literário do professor na formação continuada, utilizando o método da Dupla Conceitualização.

Com o propósito de desenvolver um trabalho efetivo com textos literários em sala de aula, aplicamos uma Sequência Expandida de Leitura durante a formação continuada. Com a Sequência, buscamos incentivar o envolvimento das professoras participantes das oficinas de formação, objetivando promover o letramento literário. Diante dos estudos teóricos realizados a respeito da abordagem do texto literário em sala e da Sequência Expandida de Leitura aplicada, buscamos contribuir para o trabalho docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do letramento literário nas escolas, possibilitando a contextualiza-

ção e novas significações para a leitura.

Referências bibliográficas

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

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.

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

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.

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.

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.

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.

SANTOS, Lúcia de Fátima. Práticas de leitura no Pibid: construindo espaços de singularidade, responsividade e tática. In: SIMÕES, Darcília; FIGUEIREDO, Francisco (Org.). *Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas*. Campinas, Pontes, 2015.

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.

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.