



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ROSIMERE PEREIRA DE ALBUQUERQUE

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UMA PRÁTICA PARA A REDE ESTADUAL DE
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rildo Cosson

**JOÃO PESSOA/PB
JUNHO DE 2025**

A3450l Albuquerque, Rosimere Pereira de. O Letramento Literário na formação continuada de professores: uma prática para a rede estadual de Pernambuco / Rosimere Pereira de Albuquerque. - João Pessoa, 2025.

229 f.

Orientação: Rildo Cosson.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCLHA.

1.Formação Continuada de Professores. 2.Letramento Literário. 3.Leitor Literário. 4.Educational Design Research. 5.Círculo de Leitura. I. Cosson, Rildo. II.Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) ALUNO(A)
ROSIMERE PEREIRA DE ALBUQUERQUE

No décimo dia do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de tese intitulada: "O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PRÁTICA PARA A REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO", apresentada pelo(a) aluno(a) Rosimere Pereira de Albuquerque, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de DOUTORA EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Roberto Carlos de Assis, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O(A) professor(a) Doutor(a) Rildo Jose Cosson Mota (PPGL/UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte as Professores Doutores Marinês Andrea Kunz (PPGL/UFPB), Regiane Santos Cabral Paiva (UERN), Kleber Ferreira Costa (UPE) e Cleudene de Oliveira Aragão (UECE). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(a) doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua tese, após o que foi arguido pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: **aprovada**. Proclamados os resultados pela presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Rildo Jose Cosson Mota (Secretário *ad hoc*), lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 10 de junho de 2025.

Parecer: A tese foi aprovada sem restrições técnicas e metodológicas, apenas com a necessidade de realizar os ajustes de revisão e normatização propostos pela banca. A banca também sugere a publicação integral do trabalho.

Documento assinado digitalmente



RILDO JOSE COSSON MOTA
Data: 10/06/2025 18:50:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rildo Jose Cosson Mota
(Presidente da Banca)

Documento assinado digitalmente



MARINÊS ANDREA KUNZ
Data: 10/06/2025 18:33:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Marinês Andrea Kunz
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente



CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO
Data: 14/06/2025 12:39:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente



KLEBER FERREIRA COSTA
Data: 15/06/2025 12:02:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Kleber Ferreira Costa
(Examinador)

Documento assinado digitalmente



REGIANE SANTOS CABRAL DE PAIVA
Data: 10/06/2025 22:47:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Regiane Santos Cabral Paiva
(Examinador)

Documento assinado digitalmente



ROSIMERE PEREIRA DE ALBUQUERQUE
Data: 10/06/2025 19:21:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rosimere Pereira de Albuquerque
(Doutoranda)

Dedico

Ao meu filho, João Victor

AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui, muitas pessoas foram importantes para mim, especialmente, aquelas que me acolheram e me ajudaram a não desistir. Por isso, vou tentar nomear algumas dessas pessoas que foram imprescindíveis nessa jornada.

Em primeiro lugar, sou grata a mim mesma pela força de vontade e pela humildade de pedir ajuda quando precisei. Esse primeiro passo foi necessário para permitir que os outros me ajudassem, e para que o desânimo, muito comum em jornadas tão longas como esta, não me dominasse.

Em seguida, quero agradecer ao meu filho João por me compreender quando precisei me ausentar de muitas brincadeiras ou programas. Isso me tranquilizou quando mais estive dedicada aos estudos ou quando me ausentei para as aulas ou eventos acadêmicos.

Agradeço a minha mãe, ao meu pai, irmãs, irmãos e sobrinhas e sobrinhos por toda a força necessária, inclusive com cuidados com João. Em especial à minha irmã Rosa Maria que sempre foi inspiração para mim e sempre esteve ao meu lado, incentivando e mostrando os caminhos possíveis nessa jornada tão sonhada e idealizada.

A Claudio que, em muitos momentos, segurou a minha mão para que eu não desistisse, inclusive me levando nas longas viagens a João Pessoa/PB para que eu não faltasse às aulas ou não chegasse na Universidade ainda mais cansada.

Ao meu orientador Rildo Cosson, pela acolhida e por não me abandonar em nenhum momento. Minha admiração pelo profissional agora se estende para a pessoa que ele é. Tal como acreditamos, a literatura verdadeiramente está em sua essência, e sua alma exala conhecimento e vontade de compartilhamento. Conhecer essas virtudes nele foram muito importantes para que eu chegasse até aqui.

Aos meus colegas de curso, mais especificamente, aqueles que sonharam junto e caminharam junto sob a mesma orientação, meu muito obrigada! Cristiane Conde, Cássia Nascimento, Kléber Costa (também integrante da banca) e Wellington Pereira, nossos encontros para estudos foram muito necessários. Além disso, o companheirismo de vocês fez a diferença em tantos momentos de aulas e reuniões remotas.

Agradeço aos professores que aceitaram o convite para integrar a banca de avaliação deste trabalho: Marinês Kunz, Cleudene Aragão, Kléber Costa e Regiane Paiva.

Aos meus colegas de trabalho, que durante este período, me inspiraram e foram sensíveis e acolhedores. Também agradeço aos meus gestores que foram compreensivos.

Serei eternamente grata a todas as professoras que aceitaram o convite para serem

minhas colaboradoras nesta pesquisa. Além delas, agradeço à coordenação e gestão da escola. Por questões éticas, não posso citar o nome de cada uma, mas elas sabem o quanto foram importante para mim, durante a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço aos professores e funcionários do PPGL, especialmente a Josilane, secretária do programa. Agradeço também à Universidade Federal da Paraíba pela oportunidade e acolhida.

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”
Paulo Freire

RESUMO

O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PRÁTICA PARA A REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

Esta tese trata da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa que, no Ensino Médio, também são responsáveis por trabalhar a Literatura. Seu propósito é elaborar uma prática para a formação continuada de professores da rede estadual de educação de Pernambuco na área do ensino de Literatura, com foco na formação do leitor literário. Para tanto, foi feito um levantamento teórico e metodológico das formações continuadas que são desenvolvidas no país, com destaque para o estado de Pernambuco. Além disso, foram consultadas as perspectivas teóricas que elucidam a formação do leitor literário (Galvão e Silva, 2017; Melo e Silva, 2018; Souza e Carvalho, 2019; e Antunes, 2019), o ensino de Literatura (Todorov, 2023; Osman Lins, 1977; e Cosson 2020) e o letramento literário (Paulino, 2004; e Cosson, 2010, 2019, 2020, 2021). Para orientar o percurso da pesquisa, optou-se por utilizar o método *Educational Design Research* (Tjeerd Plomp, 2010, 2013; Mckenney & Reeves, 2012; Akker, 2013; Nieveen & Folmer, 2013; e Bernardo, 2021). O ponto de partida foi a elaboração de um perfil docente por meio do qual se identificou que os professores de Literatura do Ensino Médio, colaboradores deste estudo, necessitavam de uma formação de leitor literário mais ampla. Defendendo que a formação continuada é um espaço de fortalecimento da reflexão e da prática docente com os docentes e não para os docentes, buscou-se construir juntamente com os professores uma forma de enfrentar essa necessidade por meio da estratégia do círculo de leitura. O resultado é um percurso formativo que se apresenta como uma proposta de prática/protótipo, testado e validado, cujos princípios de *design* podem ajudar em outras intervenções destinadas à formação do leitor literário em práticas de formação continuada de professores.

Palavras-chaves: 1. Formação Continuada de Professores; 2. Letramento Literário; 3. Leitor Literário; 4. Educational Design Research; 5. Círculo de Leitura.

ABSTRACT

LITERARY LITERACY IN THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS: A PRACTICE FOR THE STATE SCHOOL SYSTEM OF PERNAMBUCO

This thesis addresses the continuing education of Portuguese Language teachers who, in high school, are also responsible for teaching Literature. Its purpose is to develop a practice for the Continuing Education of Teachers in the state education system of Pernambuco in the area of Literature teaching, with a focus on the formation of literary readers. Therefore, a theoretical and methodological exploration of Continuing Education on course around the country, especially at the state of Pernambuco. Furthermore, theoretical perspectives were consulted for elucidating the formation of literary readers (Galvão & Silva, 2017; Melo & Silva, 2018; Souza & Carvalho, 2019; and Antunes, 2019), Literature teaching (Todorov, 2023; Osman Lins, 1977; and Cosson 2020) and Literary Literacy (Paulino, 2004; and Cosson, 2010, 2019, 2020, 2021). To direct the research course, Educational Design Research (Tjeerd Plomp, 2010, 2013; Mckenney & Reeves, 2012; Akker, 2013; Nieveen & Folmer, 2013; and Bernardo, 2021) was selected. The starting point was the development of a teacher profile through which it was identified that the high school Literature teachers, collaborators in this study, needed broader literary reader training. Arguing that continuing education is a space for strengthening reflection and teaching practice with teachers and not for teachers, we sought to build together with the teachers a way to address this need through the reading circle strategy. The result is a formative path that presents itself as a proposed practice/prototype, tested and validated, whose design principles can help in other interventions aimed at the formation of literary readers in continuing teacher education practices.

Key words: 1. Continuing Education of Teachers 2. Literary Literacy; 3. Literary Reader; 4. Educational Design Research; 5. Reading circle.

RESUMEN

LITERACIDAD LITERARIO EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: UNA PRÁCTICA PARA LA RED ESTATAL DE PERNAMBUCO

Esta tesis aborda la formación continua de profesores de lengua portuguesa que, en secundaria, también son responsables de la enseñanza de literatura. Su objetivo es desarrollar una práctica de formación continua para docentes del sistema educativo estatal de Pernambuco en el área de la enseñanza de la literatura, con énfasis en la formación de lectores literarios. Para ello, se realizó un estudio teórico y metodológico de los programas de formación continua desarrollados a nivel nacional, con especial atención en el estado de Pernambuco. Además, se consultaron perspectivas teóricas que dilucidan la formación del lector literario (Galvão y Silva, 2017; Melo y Silva, 2018; Souza y Carvalho, 2019; y Antunes, 2019), la enseñanza de la literatura (Todorov, 2023; Osman Lins, 1977; y Cosson 2020) y literacidad literario (Paulino, 2004; y Cosson, 2010, 2019, 2020, 2021). Para guiar el camino de la investigación, optamos por utilizar el método de Investigación de Diseño Educativo (Tjeerd Plomp, 2010, 2013; Mckenney & Reeves, 2012; Akker, 2013; Nieveen & Folmer, 2013; y Bernardo, 2021). El punto de partida fue el desarrollo de un perfil docente, mediante el cual se identificó que los docentes de literatura de secundaria que colaboraron en este estudio necesitaban una formación más integral en lectura literaria. Partiendo de la base de que la formación continua es un espacio para fortalecer la reflexión y la práctica docente con docentes, no para docentes, intentamos desarrollar, junto con ellos, una manera de abordar esta necesidad por medio de la estrategia del círculo de lectura. El resultado es una ruta de formación que se presenta como una propuesta práctica/prototipo probada y validada, cuyos principios de diseño pueden inspirar otras intervenciones dirigidas al desarrollo de lectores literarios en las prácticas de formación continua docente.

Palabras clave: 1. Educación Continua de profesores; 2. Literacidad literaria; 3. Lector Literario; 4. Educational Design Research; 5. Círculo de lectura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Refinamento de Problemas, Soluções, Métodos e Princípios de Design.....	80
Figura 2: O letramento literário na formação continuada de professores.....	117
Figura 3: <i>Educational Design Research</i> com o Letramento Literário na Formação Continuada de Professores	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade das professoras/colaboradoras	98
Gráfico 2: Número de escolas atendidas pelas professoras/colaboradoras.....	98
Gráfico 3: Tempo de atuação na docência.....	99
Gráfico 4: Tempo de atuação na rede pública de ensino	99
Gráfico 5: Universidade em que cursou a licenciatura.....	100
Gráfico 6: Ano em que finalizou o curso superior.....	100
Gráfico 7: Tipos de livros disponíveis em casa.....	101
Gráfico 8: Leitura com os pais.....	101
Gráfico 9: Leituras realizadas fora do espaço escolar	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formações Continuadas Bimestrais de 2022	52
Quadro 2: Paradigmas do Ensino de Literatura	67
Quadro 3: Fases da coleta de dados	94
Quadro 4: Plano de Aula/ Atividade Formativa 1: Modelagem.....	118
Quadro 5: Plano de Aula/ Atividade Formativa 2 – Círculo de Leitura com o texto <i>Sombra e Água</i>	121
Quadro 6: Plano de Aula/ Atividade Formativa 3 – Círculo de Leitura com o poema-canção <i>Se acaso você chegasse</i> , de Lupicínio Rodrigues, e com o poema <i>homage to Cage</i>	126
Quadro 7: Plano de Aula/ Atividade Formativa 4 – Círculo de Leitura com o conto <i>Herança</i>	136
Quadro 8: Plano de Aula/ Atividade Formativa 5 – Círculo de Leitura com o poema <i>Alguns desertos</i>	143
Quadro 9: Proposta de Prática	154

Quadro 10: Princípios de <i>design</i>	156
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Formações Continuidas de Professores realizadas pela GEPEM	37
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
BCC-PE - Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Pernambuco
BDE - Bônus de Desenvolvimento Educacional
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
EDR - <i>Educational Design Research</i>
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ETEs - Escolas Técnicas Estaduais
Fafire - Faculdade Frassinetti do Recife
FGB - Formação Geral Básica
FIES - Financiamento Estudantil
GEPEM - Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio
GGPEM - Gerência Geral de Políticas Educacionais do Ensino Médio
GRs - Gerências Regionais de Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE - Índice de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco
IES - Instituições de Ensino Superior
INDG - Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP - Instituto Nacional de Pedagogia
IQE/PE - Instituto Qualidade no Ensino de Pernambuco
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBC - Movimento Brasil Competitivo
MEC – Ministério da Educação
NEM - Novo Ensino Médio
NEL - Novos Estudos de Letramentos
OTMs - Orientações Teórico-Methodológicas
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE - Plano Estadual de Educação
PMG/ME - Programa de Modernização de Gestão/Metas para a Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPE - Pacto Pela Educação
PPP - Projeto Político-Pedagógico
Proformação - Programa para Formação de Professores em Exercício
PROGRAPE - Programa Especial de Graduação em Pedagogia
Prouni - Programa Universidade para Todos
Reuni - Restruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEDE - Secretaria de Desenvolvimento da Educação
SEE - Secretaria Estadual de Educação
Seplag - Secretaria de Planejamento e Gestão
SSA - Sistema Seriado de Avaliação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. O CONTEXTO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	22
1.1 Sobre a formação continuada de professores.....	23
1.2 Resgate histórico da formação continuada de professores no Brasil	28
1.3 A realidade da formação continuada de professores em Pernambuco	31
1.4 O perfil da formação continuada do professor de Língua Portuguesa	40
2. A FORMAÇÃO DO LEITOR: DESBRAVANDO CAMINHOS	61
2.1 Leitor literário	62
2.2 Ensino de Literatura	66
2.3 Letramento literário	70
2.4 Uma estratégia privilegiada de letramento literário e formação do leitor na escola: os Círculos de Leitura.....	74
3. A JORNADA DA PESQUISA	77
3.1 Educational Design Research	85
3.2 Colaboradoras e local de pesquisa	86
3.3 Procedimentos metodológicos	88
3.3.1 Procedimentos de coleta	89
3.3.2 Procedimentos de análise.....	96
4. REFLEXÕES SOBRE O TRAJETO	97
4.1 Análise do perfil docente.....	97
4.2 Análise dos grupos focais e dos encontros formativos	106
5. RESULTADOS	151
5.1 Proposta de Prática testada e validada.....	153
5.2 Princípios de <i>design</i>	156
CONCLUSÃO	159
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	174

ANEXOS	190
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

A formação continuada dos professores tornou-se obrigatória a partir do Decreto nº 8.752/2016, que instituiu a Política Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação Básica. Para cumprir o Decreto, as unidades federativas, bem como os municípios, lançaram estratégias para garantir as formações continuadas de seus educadores, assegurando-lhes os princípios e os objetivos elencados na legislação. Uma das principais mudanças trazidas no documento é a regulamentação, dentro da carga horária dos professores, destinada para esse tipo de atividade. Além disso, as formações continuadas se tornaram uma política pública. Com isso, Comitês Gestores e Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica também foram criados em todo o país.

Em Pernambuco, a política de formação continuada de professores surgiu nos anos de 2000, quando o estado adotou o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), e consolidou-se a partir de 2008, quando um exame passou a ser aplicado anualmente direcionado às turmas do Ensino Fundamental: 5º ano (antiga 4ª série) e 9º ano (antiga 8ª série); bem como ao 3º ano do Ensino Médio, das escolas públicas do Estado. O objetivo era avaliar o nível educacional, especificamente para os componentes de Língua Portuguesa e de Matemática.

Além dessa aplicação anual do sistema de avaliação, o governo estadual também criou o Índice de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco (IDEPE), no ano de 2015, em que são observados dois aspectos: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nos exames avaliadores. Com os dados do IDEPE, passou a ser possível mapear, escola a escola, anualmente, a evolução dos considerados índices de qualidade do ensino e planejar quais aspectos devem ser priorizados para promover as melhorias necessárias.

Dentro dessa estratégia, as formações continuadas de professores da rede estadual de Educação foram ampliadas. No caso do Ensino Médio, a oferta dessas formações ficou a cargo da Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GPEM¹), cuja equipe técnica, constituída por professores efetivos da rede realocados na Secretaria de Educação para a função, desenvolveu várias frentes de trabalho.

Desde o início de 2020, como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de educação, passei a integrar a equipe de formadores da Gerência de Políticas Educacionais do

¹ Em 2024, a Gerência passou a ser chamada de Gerência Geral de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GGPEM).

Ensino Médio. Além de perceber o potencial dessa estratégia e compreendendo toda a estrutura para atender aos milhares de professores da rede estadual de ensino, também identifiquei fragilidades que me impulsionaram a buscar respostas no curso de doutorado.

Até o final de 2022, a GEPEM tinha duas formas de trabalho: formações continuadas realizadas diretamente com professores na frente denominada Formação na Escola, que tinha a função de atender às escolas apontadas com baixos índices de rendimento escolar; e as Formações Bimestrais, que atendiam às demais escolas, com a formação continuada acontecendo bimestralmente. Esta, por sua vez, era organizada pela GEPEM junto com os técnicos das Gerências Regionais de Educação do Estado (GREs), propondo temas e metodologias para que cada regional pudesse fazer as adaptações necessárias ao ofertar atividades para seus professores. Nas atividades de formação continuada, os componentes de Língua Portuguesa e Matemática são os mais demandados, tanto pela exigência nas avaliações externas, como pela quantidade de educadores, levando a um maior número de encontros com os professores da rede.

A formação continuada dos professores é uma questão complexa que envolve vários desafios. Segundo Vargas *et al.* (2017, p. 438), “não se trata apenas de dominar conteúdos específicos de uma área do conhecimento, mas também de adquirir um amplo conhecimento sistemático de outras áreas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem”. Esse desafio exige uma formação docente mais alargada, aliando teorias e metodologias com a prática docente. Isso porque muitas dificuldades só se apresentam com as situações postas na vivência em sala de aula. Em outras palavras, um professor precisa dominar não apenas os conhecimentos teóricos e metodológicos de sua área de atuação, mas também os saberes do ensinar esses conhecimentos, realizando uma transposição didática eficiente. Todavia, os cursos de formação docente, em especial as licenciaturas, nem sempre se preocupam com esse aspecto, ficando relegados usualmente à prática do estágio no último semestre dos cursos. O resultado são professores que tendem a se sentir inseguros quanto às formas e até mesmo o que ensinar em suas áreas de conhecimento.

Mesmo quando a formação acadêmica do professor atende às necessidades iniciais de atuação docente, ainda assim a prática do ensino demanda uma atualização permanente. Assim como para outros profissionais, a formação acadêmica é apenas um primeiro passo de um caminho que precisa ser constantemente revisto e aprimorado, logo a produção de conhecimento é contínua e precisa ser incorporada ao fazer docente.

Nessa mesma perspectiva, não se pode ignorar que a experiência profissional é importante para que se possa enfrentar questões que o exercício cotidiano da sala de aula

apresenta, com variedades de situações que são impossíveis de serem previstas e respondidas previamente. Todavia, mesmo importante, a experiência não descarta a reflexão individual e coletiva que um professor precisa realizar até para sistematizar e refinar a sua prática. Tudo isso faz da formação continuada uma atividade essencial para os docentes.

No caso do professor de Língua Portuguesa/Literatura, além das questões apontadas acima, há especificidades que precisam ser contempladas. É muito comum encontrar docentes que, durante a sua formação acadêmica no curso de Letras, tiveram uma identificação maior com a Literatura ou com a Linguística. Quando ele se torna professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, o componente curricular costuma ser apresentado em uma tripartição² que separa gramática, literatura e redação/produção de texto, áreas para as quais usualmente teve apenas uma preparação metodológica superficial durante o breve período de estágio. Inseguro e desestimulado em relação a essas distinções operadas na escola, o professor termina investindo na área com a qual tem mais afinidade para direcionar as suas aulas.

Além disso, focada nas questões dos exames de avaliação, a didática usualmente adotada nas formações continuadas está mais próxima do ensino de linguística ou de redação/produção de texto do que do ensino de literatura. Há, assim, muitas normatizações voltadas para a leitura, a escrita e os aspectos constitutivos da língua, mas as orientações destinadas ao ensino da literatura são genéricas. Dessa forma, mesmo quando tem inclinação pela área da literatura, o professor não encontra um caminho sistemático para trilhar na formação de leitores literários, o que leva o ensino de literatura a ser feito de forma improvisada ou assistemática.

Destaco aqui a leitura de pesquisas que relatam formações continuadas de professores de Língua Portuguesa, a exemplo, a tese de doutorado de Cruz (2021) que trata de Letramento Literário na formação continuada de professores, com foco na utilização de Sequências Expandidas de Leitura, na perspectiva de Rildo Cosson. O trabalho realizado pela pesquisadora foi de grande relevância, considerando que o espaço de formação continuada é um aliado para a ampliação de repertório de práticas de leitura de literária. Para além da realização de oficinas (termo que não defendemos neste contexto) nas formações continuadas de professores, com o fortalecimento de sua prática docente, nossa concepção é que essa política pública é um espaço de formação de leitores literários, sem necessariamente estar atrelado ao que o docente deve ou não reproduzir em sua prática. Além disso, não

² Não há sustentação curricular sobre essa tripartição, no entanto, ainda existe essa prática em muitas escolas.

encontramos nenhuma pesquisa que tenha se utilizado da metodologia de pesquisa adotada neste trabalho.

Considerando esse contexto, esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: como constituir uma prática significativa de formação continuada para professores de Literatura no Ensino Médio?

Para responder a essa questão, adotamos, como arcabouço reflexivo, os princípios teóricos e metodológicos do paradigma do letramento literário, conforme são defendidos por Cosson e Graça Paulino, entre outros pesquisadores. Além disso, percorremos um trajeto que identificou e analisou problemas existentes nas formações continuadas voltadas para o ensino de literatura; desenvolveu um protótipo de formação continuada de professores com foco no Letramento Literário; aplicou o protótipo da formação continuada; avaliou a sua aplicação; e, por fim, elencou os princípios e os procedimentos teórico-metodológicos envolvidos no protótipo.

À vista disso, uma primeira proposição é que as aulas de literatura devem tratar essencialmente da leitura dos textos literários e não apenas relatos de contextos nos quais as obras surgiram e apresentação de trechos soltos de textos literários. Segundo Rildo Cosson, (2010, p. 58), “o primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário”, mas que vai além da simples leitura. Logo, “o espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (Cosson, 2010, p.59). Portanto, o objetivo das aulas de literatura é a formação do leitor literário.

Segundo Graça Paulino (2004, p.56), “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”.

O caminho proposto pelo letramento literário é uma forma de ensino de literatura que oferece a possibilidade de uma aprendizagem mais efetiva, em que o estudante se apropria da literatura, com base numa construção de sentidos. Graça Paulino (2004, p. 59) explica que o letramento literário é uma responsabilidade da escola, mas também está além do espaço escolar. “O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”.

Cabe ressaltar que o conceito de letramento está intimamente ligado à concepção de desenvolvimento de habilidades de leituras diversas, decodificando e compreendendo múltiplas linguagens. Souza e Cosson (2011, p. 102) explicam: “O letramento literário faz

parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita”. Os autores ainda ressaltam que, apesar de integrar esse amplo arcabouço, o letramento literário tem uma característica própria: “o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular” (Souza e Cosson, 2011, p.102).

O letramento literário também tem uma orientação de formação social do estudante que perpassa a possibilidade de decodificação da escrita para atingir a apropriação da literatura que, segundo Cosson (2020b, p. 172), “é fundamental entender que essa apropriação da literatura é similar ao aprendizado da língua materna, que faz com que a língua comum a todos seja também particular a um indivíduo”. Mesmo que o professor tenha que lidar com um grupo de alunos, a experiência individual de cada um com o texto literário será pessoal.

Dentro do proposto para a vivência do letramento literário, a seleção dos textos tem um papel fundamental, enquanto momento de oportunizar esse contato com o texto literário. Segundo Cosson (2019, p. 32), “o professor é o intermediário entre o livro e o aluno”. Mais adiante, quando o autor apresenta três critérios de seleção de textos, o professor aparece como eixo central nessa engrenagem. Para além da seleção de textos, cabe também ao professor ter estratégias para o ensino da literatura que promovam esse encontro entre o leitor e o texto literário, nessa experiência única. Nesse sentido, Cosson (2019, p. 47) reforça: “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras”.

O letramento literário se apresenta como um paradigma de ensino de literatura que demanda um professor que também tenha se apropriado da literatura, além de se apresentar como um paradigma de ensino de literatura em que o estudante ganha o centro no processo de leitura e reflexão de obras literárias.

Em seus estudos, Cosson alerta para a necessidade de uma formação docente que precisa ser permeada por leitura de obras literárias e de vivência de momentos de compartilhamento das experiências vividas com essas leituras. Isso significa que, se o estudante de Letras – futuro professor de Língua Portuguesa/literatura – não passar pelo processo de apropriação e nem atribuir sentido aos textos literários com os quais tem contato, provavelmente, suas aulas não terão a coerência e consistência que se demanda para as aulas de literatura. E eis onde a formação continuada pode ser essa luz para os professores.

Por essa razão, a necessidade de uma formação continuada que auxilie o professor de Língua Portuguesa a desenvolver aulas de literatura de maneira coerente e consistente com os conhecimentos da área, especialmente aqueles propostos no paradigma do letramento

literário, a razão maior desta pesquisa. Ou seja, uma formação continuada mais eficaz, focada na reflexão da prática docente e que estimule a autonomia do docente, isto é, uma formação continuada que tenha um sentido para os docentes e vá além da mera apresentação de novas estratégias de ensino.

A adoção de uma abordagem metodológica que desse suporte a esse caráter propositivo e experiencial foi encontrada na *Educational Design Research*. Tal abordagem, como veremos oportunamente, fomenta um espaço para uma reflexão coletiva que terá desdobramentos na prática docente, em sala de aula, ou seja, torna o professor coparticipante no processo de construção de uma proposta de ensino que se adeque à realidade social dos professores e dos estudantes.

Para chegar ao objetivo, esta tese foi organizada em três blocos estruturais que interagem entre si. Na primeira parte, dividida em dois capítulos, foi feita uma revisão dos principais aspectos teóricos que conduzem esta pesquisa: a formação continuada de professores e a formação de leitor. Temos, portanto, no primeiro capítulo, *O contexto da pesquisa: a formação continuada de professores*, um levantamento sobre as formações continuadas de professores – conceitos, formatos e estratégias, normas que as regulamentam; e um estudo de como ela é realizada em Pernambuco (local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa). Desse modo, foi possível perceber como as formações continuadas, enquanto política pública estabelecida, ainda não cumprem o seu papel em muitas situações analisadas.

Em seguida, no segundo capítulo, *A formação do leitor: desbravando caminhos*, é feito um levantamento teórico sobre a formação do leitor, o ensino de literatura e o letramento literário. Nele, desbravamos alguns aspectos importantes para compreender como a formação de leitores literários e como o ensino de literatura devem ser concebidos para contribuir com essa perspectiva. O letramento literário, enquanto paradigma de ensino de Literatura, mostra-se uma estratégia teórica e metodológica possível de ser trabalhada pelos docentes e também nas formações continuadas.

No segundo bloco do trabalho, também dividido em dois capítulos, temos a metodologia que indica quais caminhos foram percorridos e as análises das coletas feitas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, no terceiro capítulo, *A jornada da pesquisa*, foi feita uma apresentação da metodologia adotada neste trabalho. Uma das preocupações neste espaço é apresentar a *Educational Design Research* como uma estratégia que, diante de um problema educacional complexo, pode ser uma opção de desenvolvimento de pesquisa, com contribuições relevantes e mais próximas da realidade.

Teoria e prática se encontram, portanto, nas análises apresentadas no quarto capítulo, *Reflexões sobre o trajeto*. Além de confrontar os dados com os quais se estudou até então, esta etapa ajudou, estrategicamente, nas decisões adotadas também nas etapas preliminares, como a escolha de abordagens temáticas. Como resultado desse embate de dados, foi possível elaborar o protótipo e empreender o seu ciclo iterativo.

Por fim, como resultado da reflexão feita e do caminho percorrido, que identificou e analisou as formações continuadas voltadas para o ensino de literatura, os resultados representam a terceira parte da jornada vivenciada. A proposta de prática testada e validada para a formação continuada de professores da rede estadual de educação de Pernambuco na área do ensino de Literatura, e os princípios de *design* indicam que, tanto a formação continuada de professores como o Letramento Literário e a estratégia do círculo de leitura podem e devem ser explorados para formar professores de literatura que sejam leitores literários perenes.

1. O CONTEXTO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é tema central nesta tese. Sendo assim, destinamos este capítulo para discutir conceitos, contextos, algumas leis que regulamentam essa prática no Brasil e como acontece entre os docentes do componente Língua Portuguesa. Antes de avançarmos, faz-se necessário fazer alguns apontamentos referentes à formação docente, bem como, apresentar, de modo geral, a formação dos professores no Brasil, como se dão as legislações que regulamentam essa formação e alguns dados relacionados.

A formação dos professores no Brasil está prevista pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9.394/96) a qual indica que educadores de todo o país devem ter um curso de licenciatura, antes de assumirem as salas de aula, ou seja, devem passar pelas instituições de ensino superior com o propósito de buscar uma preparação que lhes dê mais respaldo teórico e pedagógico. Além disso, durante sua prática, o professor tem um outro direito assegurado: a formação continuada.

O Decreto nº 8.752/2016 foi o responsável pela regulamentação da formação continuada dos professores, tornando-a, inclusive, obrigatória. Diante do novo desafio, estados e municípios recorreram a diversas estratégias para garantir o direito a seus educadores, assegurando os princípios e os objetivos elencados na legislação. Uma das principais mudanças trazidas no documento é a regulamentação da carga horária dos professores destinada a esse tipo de atividade. Além disso, as formações continuadas se tornaram uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

No tocante à formação docente, as instituições de ensino superior oferecem cursos de licenciatura, que têm como objetivo a preparação de estudantes que atuarão da docência. Para essa etapa de formação docente, há dois aspectos que precisam ser ressaltados: primeiro, o processo de iniciação da formação do professor, que deve levar em conta as experiências anteriores dos alunos em geral no processo formativo. Conforme explica Amador e Nunes (2019, p.39), a formação docente se inicia “antes mesmo de ingressarem em cursos de licenciatura quando, a partir de suas histórias de vida, constroem significados acerca da educação, da escola, do processo ensino-aprendizagem, por exemplo, que sem dúvida edificará uma dada docência”.

O segundo aspecto está relacionado diretamente ao curso superior que os professores vivenciam. Essa formação inicial tem como papel principal preparar o aluno para atuar como docente. No entanto, é possível perceber que a formação acadêmica precisa ser revisitada,

pois as instituições de ensino superior tendem, especialmente nos cursos de licenciatura, a dissociar a prática de sala de aula da teoria. Alvarado-Prada *et al.* (2010, p. 371), por exemplo, ao alertarem para o apagamento das experiências vividas pelos estudantes que, em algumas situações, já atuam como docentes afirmam que, quando chegam à universidade, “há dificuldade em associar a teoria com a prática nos cursos de formação; nestes, aprende-se teorias educativas, sociológicas, psicológicas e filosóficas e, no entanto, ignoram o cotidiano escolar”.

É certo que, na formação universitária, o estudante precisa passar pelo estágio curricular. No entanto, nem sempre essas experiências iniciais são vivenciadas a contento. Conforme destaca Alfonsi (2018, p. 30), “em algumas situações, o futuro professor cumpre o estágio sem ter tido uma vivência significativa na escola”. Neste âmbito, a necessidade de o estudante provocar o professor (na sala de aula) a permitir que ele saia de seu papel de mero observador para interagir e vivenciar a prática com os estudantes.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010, p. 31) chama a atenção para uma nova postura que deve ser adotada nas formações destinadas aos docentes: “O futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão muito distintas”. Podemos afirmar que esse futuro a que ele se refere já chegou. Portanto, nesse aspecto, faz-se necessário repensar não apenas a formação universitária dos professores, mas toda a cadeia de formação docente.

Faremos, na continuidade deste capítulo, uma apresentação dos principais conceitos e formatos de formação continuada, que foram encontradas numa breve revisão bibliográfica; os aspectos historiográficos sobre essa prática tanto no Brasil quanto mais especificamente no estado de Pernambuco; bem como as características presentes na formação continuada dos professores de Língua Portuguesa. Para isso, dividimos este capítulo em quatro etapas: Sobre a formação continuada de professores; Resgate histórico da formação continuada de professores no Brasil; A realidade da formação continuada de professores em Pernambuco; e, por último, O perfil das formações continuadas do professor de Língua Portuguesa.

1.1 Sobre a formação continuada de professores

São muitas as questões que o docente enfrenta quando finaliza o curso de licenciatura e começa a lecionar em uma escola. É necessário, por exemplo, situar-se no contexto que irá atuar, compreendendo o público (estudantes) com o qual estará lidando e quais situações didáticas melhor se encaixam para alcançar os objetivos traçados para as aulas. Antes de

trabalhar conteúdos, o professor precisa compreender que está trabalhando com pessoas, com realidades diversas e motivações distintas.

Por esse motivo, a necessidade de se pensar a formação continuada de professores como um espaço coletivo de discussão que pode contribuir para a superação dessas dificuldades. Em outras palavras, quando se pensa em formação continuada, espera-se que ela gere impactos na prática docente, envolvendo não apenas o professor iniciante, mas também os demais professores em um conjunto referenciado pela realidade da atuação na escola.

Alvarado-Prada *et al.* (2010, p. 370) enfatizam que é esperado uma formação continuada que “contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar”. Então, a formação continuada deve ser uma prática que tenha uma política educacional consolidada; bem como, tenha relações dinâmicas estabelecidas dentro da escola entre coordenação, corpo docente e estudantes.

Alfonsi (2018, p. 34) destaca que “para haver uma formação continuada de professores na e para a mudança, é imprescindível uma apropriação, pelo coletivo de professores, da sua profissionalidade, do seu compromisso social e da importância do seu conhecimento didático-pedagógico para o aprendizado dos alunos”. Compreende-se, portanto, que, antes de qualquer coisa, o docente precisa entender a importância e a necessidade da formação continuada. Além disso, os momentos de formação continuada também precisam se adequar à realidade do professor, trazendo contribuições e permitindo a troca entre os professores para que eles percebam que são em momentos como esses que se dá a formação complementar. E, ainda, que os estudantes percebam o quanto o seu professor também está em constante busca pela aprendizagem.

Para corroborar essa perspectiva, Barbosa *et al.* (2021, p. 55064) explanam: “A formação continuada ganha sentido quando o professor e seus pares podem repensar a sua prática de forma individual e coletiva”. Desse modo, essa formação continuada só fará sentido se for vivenciada, de fato, pelos professores quando os mesmos são sujeitos ativos neste momento de modo coletivo. Não é possível se pensar em um momento de construção em que os docentes, principais interessados, não participam efetivamente.

Alvarado-Prada (2007, p. 113) também lembra sobre a importância de o professor estar sempre no papel de educando, o que possibilita a busca e valorização pela formação continuada, “(...) num processo permanente onde a formação de professores em serviço é entendida como uma ‘formação contínua’, no cotidiano e a partir do cotidiano profissional destes”. Cabe salientar que a interação entre professor e estudantes permite que o

conhecimento seja construído constantemente, mas não é tudo. Também, o processo de interação com os pares tem seu papel relevante para a reflexão e o avanço em relação ao processo criativo que é construído no ambiente escolar.

Alfonsi (2018, p. 27) destaca: “A formação continuada em serviço é uma preciosa ferramenta para inserir o professor em seu contexto, e potencializar a sua atuação”. Portanto, para que essa ferramenta seja eficaz, a formação continuada não deve ser concebida como algo que simplesmente ensina a ensinar. Pelo contrário, o professor deve perceber que esse momento em coletividade, compartilhando as dificuldades, faz-se necessário para compreender que, antes de tudo, ele não está sozinho. Além disso, os entraves que ocorrem em sala de aula fazem parte do contexto e que podem ser revertidos. Para isso, é preciso adotar estratégias de ensino, pensando naquele público em específico, bem como, preparar-se com antecedência para cada vivência em sala de aula.

Sobre as diversas denominações dadas às formações continuadas, Alvarado-Prada *et al.* (2010, p. 375) destacam que essas denominações, frequentemente, reduzem o papel do professor no processo de formação. Para eles, “a formação continuada é frequentemente entendida como ‘capacitação’ e até como ‘treinamento’, ‘reciclagem’ e outras conotações”. Ou seja, são formações que visualizam o professor como profissionais que não estão aptos para exercerem a função de educadores e precisam de algo novo ou de uma preparação. Os autores continuam: “nesse entendimento, os professores são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem” (Alvarado-Prada *et al.*, 2010, p. 375). Para se contrapor a essa perspectiva, faz-se necessário considerar que o docente traz consigo uma experiência que não pode ser anulada no momento de compartilhamento de conhecimentos e práticas. Além disso, desconsidera a autonomia que o docente tem na sua prática.

A formação continuada de professor recebe essa designação por se tratar de algo que deve acontecer rotineiramente. Para isso, deve ser pensada estrategicamente e planejada para acontecer por um determinado período ou ao longo do ano letivo e com um determinado objetivo. Sobre esse aspecto, Amador e Nunes (2019, p. 38) também afirmam: “A escolha do termo para designar a Formação Continuada de Professores não é casual, pois está intrinsecamente relacionada com a concepção e a finalidade formativa defendida pelo grupo que a planeja e a desenvolve”. O que corrobora a perspectiva de que palestras, minicursos, oficinas etc., não podem ocupar o *status* integral de formação continuada. São estratégias que podem compor o momento, mas não significa que a formação tenha a sua designação

substituída. Os autores concluem: “Portanto, tal escolha não é meramente técnica, mas sim política” (Amador; Nunes, 2019, p. 38). Desse modo, as instituições promotoras de formações continuadas precisam atuar a partir dos propósitos a que se destinam esse momento.

Quanto às finalidades, Amador e Nunes (2019, p. 35) relatam que a formação continuada de professores sempre teve vários propósitos. “Historicamente a formação continuada de professores teve várias finalidades, entre elas, atualização profissional; suprir carências e deficiências de ordem teórica e metodológicas; aperfeiçoamento; mudança de função; projeção na carreira”. Ou seja, a formação continuada é concebida a partir da finalidade a qual ela se destina. Assim, cada instituição que a conduz utiliza um modelo ou um formato para nomear o seu propósito. Por isso, é muito comum, ao longo do tempo, encontrar diversas nomenclaturas como sinônimo da formação continuada de professores.

Porém, o entendimento predominante é que a formação continuada deve contribuir para a prática pedagógica do docente, e que deve se estender por toda a sua vida profissional. Por isso, para a maioria dos autores, ela tem a função de desenvolvimento profissional do professor. Conforme ressaltam Amador e Nunes (2019),

A evolução conceitual da formação continuada de professores agregou a finalidade de desenvolvimento profissional, isto é, uma fase que se estende por toda a vida profissional dos professores com o propósito de melhoria dessa formação, por conseguinte, melhoria da prática pedagógica dos professores. (Amador e Nunes, 2019, p. 35).

Os modelos também dão o tom e indicam como a formação continuada foi planejada, logo, o professor é usualmente o centro do processo. No entanto, é preciso planejar ações pensando no papel que esse professor vai assumir no momento da formação continuada. Ferreira e Santos (2016) fizeram um estudo aprofundado sobre os modelos de formações continuadas realizadas no Brasil, desde a década de 1980. Segundo os autores,

Os modelos de aprendizagem retratam diversas possibilidades de internalização do conhecimento. No que diz respeito à formação continuada estas aprendizagens se manifestam a partir dos objetivos e finalidades a que se pretende alcançar. A caracterização da aprendizagem possui relação direta com o tipo de conhecimento que se deseja alcançar, com as diferentes concepções acerca da função deste tipo de formação para o desenvolvimento profissional. (Ferreira e Santos, 2016, p. 07)

Como as formações estão diretamente ligadas à concepção de que o professor é um aprendiz, ou seja, é aquele que sempre necessita de aprendizagem, as formações continuadas apresentam modelos que sempre têm relação com essa perspectiva. O que, muitas vezes, é um equívoco, pois isso não considera os conhecimentos do docente e o espaço de formação continuada como um lugar para reflexão mútua.

Os autores elaboraram um quadro a partir dos estudos de diversos autores que avançaram no mapeamento de modelos de formações. Com isso, temos uma síntese³ que pode dar pistas de como as formações continuadas são concebidas, dependendo do contexto e dos objetivos. Segundo Ferreira e Santos (2016, p.09), o papel do professor pode ser caracterizado, dependendo do modelo de formação continuada utilizado. Conforme o descrito pelos autores, as formações que veem o professor como objeto da formação, adotam as concepções de que o docente tem deficiências, precisa de aquisições e está presente naquele momento para receber os informes administrativos, ou seja, geralmente, são formações de natureza institucionalizada, administrativa e organizacional.

Já as formações que compreendem o professor como agente da formação têm a concepção de que esse momento é de crescimento e mudança, ocorre de modo processual e individual e tem a natureza compensatória, individualizante e baseada em competências pessoais. Por fim, as formações que colocam o professor no lugar de observador de situações são concebidas como momentos para solução de problemas, são situacionais e para colaboração social. Além disso, têm a escola como centro, valorizam o saber/experiência do docente e são cooperativas/colaborativas.

Amador e Nunes (2019, p. 42) também agruparam as formações em: “Modelo Clássico; Prático-reflexivo e Emancipatório-político”. Segundo os autores, o modelo Clássico vê a formação continuada como uma reciclagem do profissional. Desse modo, o professor precisa estar em constante contato com o que a academia está produzindo, sem uma reflexão, de fato, da sua prática. Além disso, o docente não é visto como agente, mas como um profissional que precisa se atualizar.

No modelo Prático-reflexivo, o professor atua como protagonista, trazendo suas experiências para o centro da formação continuada. “O lócus privilegiado desse modelo formativo é a escola” (Amador; Nunes, 2019, p. 44). Assim, as ações vivenciadas na escola estão no centro da formação continuada e o professor atua como difusor dessas práticas exitosas ou não.

Por fim, o modelo emancipatório-político entende que a teoria deve ser explorada conjuntamente com a prática. Além disso, ele está voltado “para fazer com que os professores reflitam sobre suas concepções de mundo e sociedade, e não só educativa/pedagógica; suas

³ O quadro “Caracterização do papel do professor nos diferentes modelos de formação continuada” pode ser consultado no artigo “Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas”, (p. 09), disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p1-15>

opções políticas; teórico-metodológicas; o contexto em que trabalham e vivem” (Amador; Nunes, 2019, p. 46). Ou seja, esse modelo enxerga o professor como pessoa, por isso, ele entende que a formação deve ser da pessoa humana que atua como professor.

Todas as concepções, denominações, finalidades e modelos vistos até aqui, contribuíram para a consolidação de uma legislação pensada para os docentes brasileiros. No próximo tópico, além da lei que trata sobre esse tema, apresentaremos aspectos históricos de como ocorre no país a formação continuada de professores.

1.2 Resgate histórico da formação continuada de professores no Brasil

A formação continuada, como vimos anteriormente, parte com frequência da concepção de que o professor sempre deve estar em aprendizagem, conforme as demandas da educação pública. Segundo Gatti (2008), esse atrelamento da formação continuada com as demandas da educação pública tem base histórica, seja em decorrência de mudanças sociais, que também impõem alterações nos currículos, sejam pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano pelos docentes e gestores escolares. Assim, conforme a autora, “criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação” (Gatti, 2008, p. 58), a atuação docente passou a ser reduzida ao papel de um profissional que nunca está pronto para assumir a sala de aula. Para compreendermos essa base histórica, vamos apresentar brevemente o desenvolvimento recente da formação continuada em nosso país e as discussões que vem sendo levantadas.

De acordo com Andaló (1995), na década de 1960, o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP) e os responsáveis pelo Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro realizaram uma pesquisa junto aos professores e perceberam que, já naquela época, os cursos de educação superior não atendiam às expectativas de formação docente. Desse contexto, surgiu a necessidade de se oferecer para os professores o que chamamos hoje de formação continuada.

Nos anos seguintes, o período da Ditadura Militar deu uma tônica à educação que até então não se via no país. No entanto, tal valor estava relacionado ao processo de formação de mão de obra. O que ficou conhecida como educação tecnicista também exigiu que os professores se adequassem a esse novo modo de lecionar. Para isso, segundo Schmidt e Aguiar (2014, p. 44), a formação continuada “estava pautada em conceitos como treinamento ou desenvolvimento de recursos humanos, numa perspectiva tecnicista de educação”. Ou seja, a formação continuada tornou-se sinônimo de capacitação ou treinamento docente. Logo, não havia uma preocupação com a formação humana dos professores, apenas em preparar

indivíduos para as ações do dia a dia. Tal perspectiva estava em consonância com o papel do professor que transfere conhecimentos por meio do exercício prático, sem a reflexão necessária, muito recorrente nesse período, conforme Paulo Freire (1996, p. 53) explicou:

Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas.

Ainda sobre a formação continuada nesse período, Galindo e Inforsato (2016, p. 472) relatam que, apesar de terem sido poucas as iniciativas, nelas já se percebia a presença institucional do Ministério da Educação. Além disso, elas se deram “em localidades emergentes e estratégicas e também pelas Secretarias Estaduais de Educação”.

Ao final dos anos de 1970, surgem questionamentos em relação a essa concepção de educação. Eles são parte dos movimentos de redemocratização que marcam esse período e se seguem pelo início dos anos de 1980. Schmidt e Aguiar (2014, p. 44) destacam que se trata de “um momento na história da educação brasileira marcado pela participação mais efetiva dos professores nas questões da educação e por análises que não se restringiam à dimensão técnica da educação”. O que não significa que tenha provocado a mudança que se desejava. Na verdade, a reação dos professores ao modelo tecnicista foi canalizada para a adoção de uma educação baseada em competências e habilidades, ou seja, fundamentada em conteúdos, a qual marcou, especialmente, a formação continuada dos professores.

Nos anos de 1990, a educação se volta para a sala de aula, dando ênfase ao que acontece no cotidiano. Nessa perspectiva, as políticas educacionais são direcionadas mais especificamente para os professores, o que provoca um maior investimento em formação continuada. No entanto, Schmidt e Aguiar (2014, p. 45) lembram que dado o “destaque ao professor como responsável pelos problemas afetos à escola, sobretudo o responsabilizando pela sua falta de qualidade, contraditoriamente, a sua formação sofre um processo de desqualificação, pois se torna aligeirada, fragmentada e esvaziada de conteúdo”. Ou seja, o professor é cobrado para que adote uma formação que se centra na resolução dos problemas do cotidiano, sob a égide da globalização na qual o país agora se pauta. Com isso, aquela formação tecnicista do passado é revivida sob uma nova perspectiva, ou seja, sob “a lógica do mercado” que é, segundo Magalhães e Azevedo (2015, p. 18), a “mercantilização da educação”. É seguindo essa direção que Schmidt e Aguiar (2014, p. 46) enfatizam, “Em consequência, as políticas de formação de professores vão destacar o caráter técnico

instrumental da formação/ação pedagógica, pautadas no desenvolvimento de competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um prático”.

A despeito desse horizonte, a formação continuada ganhou um amplo espaço nas discussões sobre a educação no Brasil, no início dos anos de 2000, mais precisamente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), o que provocou a sua institucionalização, por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.403, de 09 de junho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Entre os itens compreendidos na portaria estão “os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados”. Assim, por meio de ações colaborativas entre municípios, estados e governo federal, o foco da portaria era garantir que os docentes realizassem cursos e atividades de formação que os licenciassem para a docência.

Além de atender ao que se preconizava na LDBEN 9.394/96, esse sistema estava alinhado a um movimento nacional de avaliação da educação básica, com a criação de avaliações que passaram a ser aplicadas nas escolas públicas, com o objetivo de medir os índices educacionais brasileiros. Essas avaliações ganham destaque para atender à necessidade de melhoria da qualidade da educação preconizados por documentos internacionais para que países com baixos rendimentos obtivessem condições de crescimento econômico. Segundo Geraldi e Geraldi (2012, p 39), os programas de avaliação surgiram ainda no final dos anos de 1990, como a “grande política educacional, levantando a bandeira da eficiência e eficácia dos sistemas de ensino”. Em relação à formação continuada, Gatti (2008, p. 62) destaca: “Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”.

Posteriormente, o Decreto nº 8.752/2016 regulamentou a Política Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação Básica, tornando obrigatória a formação continuada dos professores e destinando, dentro da carga horária dos docentes, horas-aulas que devem ser utilizadas para essa vivência. O decreto partiu da concepção de profissional da educação básica elencada na LDBEN 9.394/96, que tornou obrigatória a formação superior dos professores. Observa-se, portanto, que, enquanto a LDBEN fixou a exigência de se ter uma formação superior para o ingresso daquele que deseja se tornar um profissional da área de educação, o decreto que criou a Política Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação Básica considerou as lacunas e o acompanhamento profissional desses docentes na rede pública de ensino.

Entre os programas lançados pelo Governo Federal com foco na formação continuada, foi grande o impacto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado por meio do decreto nº 6.094/2007 que institucionalizou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo objetivo é medir o “rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)” (Brasil, 2007).

A partir desse decreto, foi possível observar que as formações continuadas de professores passaram a ser o grande aliado para a melhoria desses índices. Schmidt e Aguiar (2014) chamam a atenção para o caráter meritocrático que muitos governos (municipais e estaduais) passaram a adotar após a criação do PDE, priorizando conteúdo e treinamento de estudantes, em detrimento de uma formação mais ampla do estudante e do professor:

Na perspectiva oficial, no âmbito da formação continuada, as políticas governamentais atuais têm reforçado a concepção pragmatista, aligeirada na perspectiva dos conteúdos, cabendo destacar a ênfase no caráter meritocrático, hierárquico, subordinado e tutorial do trabalho docente, como prescrito no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), sendo realçada pelas ações hierárquicas e centralizada dos sistemas sobre os professores, visando a atingir os índices de qualidade pré-determinados (Schmidt e Aguiar, 2014, p. 52).

Como fruto dessa demanda, muitos programas de formação continuada foram criados pelo país, as secretarias estaduais e municipais preocupadas em ocupar o tempo remunerado destinado a esse momento, bem como para difundir e adequar as avaliações preconizadas no decreto 6.094/2007. O estado de Pernambuco também elaborou o seu plano de formação continuada de professores com vistas nesses índices de educação, em contrapartida à criação do Bônus de Desenvolvimento Educacional (BDE), que bonifica os docentes quando os estudantes alcançam as metas estipuladas para aquela unidade escolar. Esse plano será discutido na seção seguinte, no qual descreveremos como vem ocorrendo a execução das formações continuadas dos professores nestes últimos dez anos.

1.3 A realidade da formação continuada de professores em Pernambuco

As legislações voltadas para a educação que começaram a ser implementadas desde a segunda metade dos anos de 1990, tiveram um impacto direto nas organizações dos estados e municípios brasileiros. O estado de Pernambuco passou por todo esse processo de adaptação, seja de ordem estrutural com uma mudança sobre as competências das modalidades de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental passa a ser de responsabilidade dos municípios; Ensino Médio dos Estados; e Ensino Superior fica com o Governo Federal), seja de ordem

didático-pedagógico com o ordenamento curricular resultado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), provocando um impacto direto na ação dos docentes.

Especialmente as legislações aprovadas em Pernambuco estimularam mudanças nas rotinas escolares, acarretando o fechamento de unidades de ensino, a ampliação de escolas em Tempo Integral e a criação de colégios que oferecem formação técnica na modalidade de Ensino Médio, as chamadas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Todas essas mudanças estruturais demandam professores com uma nova compreensão sobre a escola, atentos aos índices de aprovação e ao mercado de trabalho.

O foco discutido neste tópico, portanto, está no modo como foram feitas essas implementações, com vistas à formação continuada de professores oferecida pela Secretaria Estadual de Educação, especificamente em Pernambuco. A explanação feita tem como recorte as *formações bimestrais* e as *formações na escola*, no período de 2011 (ano de lançamento do Pacto Pela Educação - PPE) a 2022. Essas estratégias de formação continuada são direcionadas, também, para professores de Língua Portuguesa.

Para compreender o período mais recente, observamos o que foi feito nos anos anteriores a 2010, onde é possível encontrar ações que repercutem até hoje nas escolas estaduais. A primeira delas surge a partir do que foi revelado no Plano Estadual de Educação (PEE) de 2000 a 2009 – o baixo desempenho escolar dos estudantes pernambucanos. O PEE elenca alguns pontos que provocaram esse baixo índice, como a distorção idade/série e a ausência de formação docente em nível superior. Para enfrentar esse problema, o documento ainda destaca alguns programas que estavam em implementação, entre eles, o Programa para Formação de Professores em Exercício – Proformação, que tinha “por objetivo erradicar, no prazo de dois anos, os professores leigos ainda existentes no Estado de Pernambuco e que lecionam em escolas municipais da zona rural” (Pernambuco, 2002).

Outra ação que ganha foco, a partir do diagnóstico apresentado no plano, é a formação continuada de professores. O PEE destaca que já havia ações nesse sentido, como a experiência piloto de formação continuada em serviço, Programa Qualiescola (1999 – 2006), promovido pelo Instituto Qualidade no Ensino de Pernambuco (IQE/PE), em algumas escolas estaduais e municipais da prefeitura do Recife. Além disso, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE), em parceria com o Governo Federal, por meio do Projeto Alvorada, ofertou Cursos de especialização para professores de diversas áreas de conhecimento (1999 – 2006) e o Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE), entre os anos de 2003 – 2006, com o intuito de incrementar a formação acadêmica dos docentes do estado.

O Plano Estadual de Educação também apontou a criação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), no ano de 2000, como uma ferramenta importante para verificar a aprendizagem dos estudantes, permitindo um mapeamento detalhado das escolas. Também possibilitou orientar a elaboração das formações continuadas que, segundo o documento, seriam “mais eficazes, voltadas para as necessidades reais da escola” (Pernambuco, 2002). Neste caso, os descritores exigidos nas avaliações externas passaram a ser explorados nos encontros com os professores.

Conforme previa o PEE, uma rede de formadores foi constituída para organizar as *formações continuadas bimestrais* em todas as 16 Gerências Regionais de Educação (GREs) do estado. Mas foi em 2006, com a implementação do programa “Um novo Pernambuco”, que houve uma profunda reformulação na organização das secretarias estaduais e suas atribuições. Nesse novo cenário, a Secretaria de Planejamento e Gestão (Seplag) passa a centralizar e articular todas as ações das outras secretarias, em termos de gestão e alcance de resultados. Com a implementação do Programa de Modernização de Gestão/Metas para a Educação (PMG/ME), em 2007, que tinha como objetivo “assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade” (Silva, 2013, p. 102), foi possível perceber a criação das linhas gerais que iriam conduzir os trabalhos da rede de formadores. De acordo com um documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em 2014, houve, a partir desse período, um avanço nas formações continuadas, com a oferta de “Cursos de Atualização e Especialização em diversas áreas do conhecimento, em convênio com instituições públicas e privadas de Ensino Superior localizadas no território estadual, bem como em eventos científicos, tais como congressos, conferências etc.” (Pernambuco, 2014, p. 23).

Fazendo uma avaliação dessas ações, Silva (2013) explica que as políticas públicas que ganharam ênfase no novo programa voltado para a educação podem ser compreendidas sob cinco eixos: a elaboração de políticas públicas voltadas para os estudantes do Ensino Médio; a pouca valorização do plano de cargos e carreiras dos docentes; a materialização dos termos de compromissos com as gestões regionais e escolares; o uso do sistema de avaliação SAEPE de modo contínuo, que colaborou para a institucionalização do Índice de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco (IDEPE); e a criação do BDE, que foi usado como “instituição de mecanismos de incentivo e punição dos servidores docentes” (Silva, 2013, p. 103).

A formação continuada de professores ainda está presente mais objetivamente na materialização dos termos de compromissos com as gestões regionais e escolares, com vistas

a elevar os índices educacionais. Esse termo consiste no estabelecimento de metas feitas pelo governo para que sejam cumpridas pelas escolas. Ao cumprir o que foi estabelecido, a escola é contemplada com o bônus. Em contrapartida, o governo deve assegurar condições para que as escolas alcancem o que foi “acordado”, garantindo estrutura e assegurando professores para as escolas, por meio de contratação e oferta de formações continuadas. Aquelas unidades de ensino que cumprirem parcialmente ou totalmente essas metas são bonificadas pelo governo financeiramente, após a consolidação dos dados; e aquelas que não atingirem são punidas: além de não receberem o bônus, também ficam sem alguns investimentos financeiros que são destinados diretamente para as escolas, utilizados para compra de utensílios didáticos. Essas metas estão relacionadas diretamente com o índice de aprovação dos estudantes, elaboração e participação em projetos escolares e elevação das notas nas avaliações externas.

Ainda sobre o PMG/ME, Silva (2013, p. 102) lembra que “apesar de enfatizar a participação de todos para elevação da qualidade educacional no estado, o próprio Programa foi elaborado em parceria com o MBC⁴ e o INDG⁵, sob a lógica da empresa privada”. Desse modo, fica clara a crítica quanto a ausência da participação da sociedade civil, seja por meio de instituições organizadas ou não. O que expõe a contradição existente em um plano que não traz o olhar daqueles que realmente foram atingidos pelas ações, ou seja, os professores, os pais, os alunos, a comunidade escolar em um primeiro plano e a sociedade como um todo em um segundo.

Em 2004, o estado se mobiliza para a elaboração da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Pernambuco (BCC-PE). Tal iniciativa contou com a participação de diversos integrantes de instituições públicas, diretoria da Undime, representantes de instituições não governamentais, além de debatedores e leitura crítica das diversas áreas de conhecimento. O documento final foi aprovado neste mesmo ano. Três anos depois, em 2007, a BCC-PE passou por uma revisão, foi impresso e se tornou tema das formações continuadas de professores de Língua Portuguesa e Matemática, sob a justificativa de que “ao se restringir a Língua Portuguesa e Matemática, esse processo inicial responde a demandas específicas, que têm reivindicado uma maior participação da escola na formação para o uso social da linguagem e dos saberes matemáticos” (Pernambuco, 2014, p. 25). Tal justificativa evidencia a preocupação com os índices nas avaliações, uma vez que são essas áreas de conhecimento as avaliadas nos exames.

⁴ Movimento Brasil Competitivo.

⁵ Instituto de Desenvolvimento Gerencial.

A BCC – PE tinha como objetivo oferecer as diretrizes para um currículo único que fosse utilizado em todos os municípios do estado. Assim, sua estrutura era organizada com conteúdos que deveriam ser vivenciados por todos, mas contava com um trecho que deixava livre para que as especificidades locais também fossem vivenciadas. Ele era dividido em cinco partes: a primeira apresentava pressupostos teóricos e metodológicos. “Discute-se, de início, o paradigma fundamental da proposta, com três eixos principais: solidariedade, vínculo social e cidadania” (Pernambuco, 2014, p. 25). Na segunda parte, foi feita uma contextualização, trazendo as bases legais. Na seção seguinte, o documento discutia as diretrizes orientadoras da Base Curricular Comum - PE, “ou seja, a identidade, a diversidade e a autonomia”, numa perspectiva de “possibilidade e da necessidade de coexistência” (Pernambuco, 2014, p. 25). Na quarta parte, foram postos os eixos metodológicos mobilizadores dos saberes e os eixos que indicam aspectos de organização escolar. Por fim, o documento mobilizou “conceitos como transposição didática e contrato didático” (Pernambuco, 2014, p. 26). Além disso, o material também abordava questões relacionadas ao processo de avaliação, o livro didático e orientações quanto à elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

No ano seguinte, em 2008, a Secretaria Estadual de Educação elaborou e disponibilizou documentos com as Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs) nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Seguindo o que era preconizado na Base Curricular Comum – PE, “a expectativa era de que esse material contribuísse, de forma crítica, contextualizada e reflexiva, para a ação pedagógica e a docência dos que fazem a escola pública no Estado de Pernambuco” (Pernambuco, 2014, p. 26). Desse modo, a BCC – PE, que foi escrita para os anos iniciais e finais da educação básica e Ensino Médio, passou a ocupar os espaços de formações continuadas de professores, não apenas na rede estadual de ensino, como também nas redes municipais, mas com foco especial em Língua Portuguesa e Matemática (áreas avaliadas na Prova Brasil e no SAEPE).

No segundo semestre de 2009, iniciaram-se, na rede estadual de ensino, as formações continuadas descentralizadas, que, segundo Relatório Plurianual 2011 a 2022⁶ da Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GEPEM)⁷, eram feitas com foco nos gestores e educadores de apoio das escolas. As atividades de formações eram realizadas pelos professores que ocupavam a função de técnicos da Secretaria Executiva de Desenvolvimento

⁶ O documento foi elaborado para uso interno. A autora teve acesso por ser servidora do setor responsável.

⁷ A Gerência passou a centralizar as políticas do Ensino Médio após o estado assumir para si a competência de oferecer essa modalidade de ensino. Esta pesquisa vai se restringir a descrever as ações dessa gerência por ser o professor do Ensino Médio o foco do nosso trabalho.

da Educação (SEDE) com a rede de formadores (também professores na função de técnicos), propondo temas que poderiam ser abordados e repassados nas formações em cada Gerência Regional. Esse modelo é seguido até hoje, mas o foco final são os professores e não mais os gestores escolares e educadores de apoio.

Mais adiante, o governo estadual, seguindo o modelo do Pacto Pela Vida, voltado para a segurança pública, criado pelo então governo em meados dos anos 2000, lança o Pacto Pela Educação (PPE), em 2011. Em linhas gerais, foram criados comitês de gestão da Secretaria de Planejamento e Gestão que se reuniam regularmente para monitorar os índices de verificação de aprendizagem dos estudantes, a frequência dos estudantes e dos professores, o cumprimento de aulas dadas com base nas previstas e os conteúdos curriculares e o envolvimento das famílias nas reuniões organizadas pelas escolas. Como o objetivo proposto era elevar a qualidade da educação do estado, os professores são impactados com as medidas adotadas, no âmbito desse programa, especialmente em termos de cumprimento de metas. Ao final de cada ano, era elaborado um relatório desse acompanhamento, por meio de um sistema digital alimentado pelas escolas e Gerências Regionais em tempo real. Segundo Marcelino (2015, p. 87), esse sistema compõe “todo um arcabouço tecnológico que assegura o monitoramento e o controle das informações e dados da educação”.

Com um currículo que se baseava nos Parâmetros Curriculares Nacionais e voltado especificamente para os professores, as formações continuadas, em Pernambuco, adotaram o foco em ações práticas de sala de aula, priorizando como guias: documentos oficiais curriculares e normativos; descritores do SAEPE e IDEB e Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e avaliações de aprendizagem.

Segundo o Relatório Plurianual 2011 a 2022 da GEPEN, as formações foram sendo realizadas, seguindo um cronograma, mas acontecendo de diversos modos, à medida que as necessidades fossem surgindo e as possibilidades permitindo. Desse modo, além das formações descentralizadas voltadas para os professores de Língua Portuguesa e Matemática, outras atividades de formações continuadas eram desenvolvidas. A seguir, apresentamos um quadro elaborado a partir do apresentado pelo Relatório⁸:

⁸ Todos os encontros eram realizados de modo presencial até março de 2020. Após este período, os encontros passaram a ser remotos por conta da pandemia do novo coronavírus. Em 2022, algumas ações voltaram a ser presenciais ou em formato híbrido.

Tabela 1: As Formações Continuidas de Professores realizadas pela GEPEM

Período / Ano	Área de conhecimento	Ações:	Total de professores:
2011 a 2022	Língua Espanhola	Formações continuadas.	552
2011 a 2022	Todas as áreas	Formações continuadas sobre a utilização das ferramentas tecnológicas na prática docente.	496
2011 a 2022	Ciências da Natureza e Matemática	Formações continuadas sobre o uso de Laboratórios Básicos.	2.600
2013	Sociologia	Formações continuadas sobre os PCNs de Sociologia.	33
2013	História	Formações continuadas sobre os PCNs de História.	480
2013 a 2022	Ed. Física	Formações continuadas e Seminários.	2.696
2016 a 2018	Ciências Humanas	Formações continuadas.	596
2013 a 2019	Professores do Normal Médio	Formações continuadas.	1.221
2019 a 2022	Professores que trabalham com robótica livre com Arduíno	Formações continuadas.	490
2013 a 2019	Língua Portuguesa e Matemática	Formações continuadas bimestrais e em polos	32.487
2020 - 2022	Técnicos das GREs de Língua Portuguesa e de Matemática	Formações bimestrais com a rede de formadores.	165 técnicos
2013 a 2022	Língua Portuguesa e Matemática	Formações continuadas nas escolas	1.538

Fonte: Elaboração da autora, com base nas informações apresentadas no Relatório Plurianual 2011 a 2022 da GEPEM.

A *formação continuada nas escolas* é uma ação desenvolvida diretamente nas escolas com os índices mais baixos nas avaliações externas. Assim, os encontros com os docentes têm uma abordagem mais direta, com apresentações de sequências didáticas contendo questões com os descritores das avaliações que apresentaram baixo rendimento e que podem ser aplicadas em sala de aula pelos professores. Segundo o Relatório Plurianual, entre 2013 e 2018, as unidades que eram atendidas nessa ação não variavam em número ano após ano por conta da nota de “corte” estipulada pela SEDE. “Assim, o número de escolas atendidas com língua portuguesa e matemática era o mesmo”, conforme justificativa apresentada no Relatório.

A partir de 2019, mudaram os critérios e, assim, o número de professores de Língua Portuguesa e Matemática e de escolas atendidas pelas formações varia anualmente. Segundo o Relatório, “passou-se a considerar, como critério de atendimento, os resultados de proficiência do SAEPE, em cruzamento com a quantidade de estudantes impactados”. Desse modo, as escolas também foram nomeadas como “escolas de impacto”. Quanto à metodologia utilizada nessas formações, as escolas recebem visitas dos formadores da SEDE, na própria escola, para estudos com os professores “com foco nos resultados alcançados”.

Em relação às temáticas exploradas nas atividades de formações nas escolas, percebe-se que a abordagem de estudo coletivo sobre os currículos se repetiu em todas as propostas. Além dos currículos e das avaliações externas, as avaliações e até como os conteúdos deveriam ser trabalhados em sala de aula eram temas recorrentes. Após os anos de 2020, com a chegada do novo currículo, baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as temáticas que passaram a ser exploradas nos encontros com os professores também versavam sobre ele e o Novo Ensino Médio. No entanto, tal perspectiva não solidificava o que é apresentado no próprio relatório que defendia ajudar a “suprir as lacunas advindas da formação inicial dos docentes, que se revelam na prática dos professores, no sentido de articular a teoria à prática dos componentes curriculares” (Pernambuco, 2022, p. 15). Isso porque discutir temas que foram normatizados não significa que ajudará o docente na sua atuação em sala de aula, que tem peculiaridades e situações didáticas próprias.

No conjunto, as informações dispostas neste capítulo suscitam algumas reflexões que dão sustentação à nossa pesquisa. A primeira delas é a relevância e necessidade da formação para a docência, como também a formação continuada. Pelo que foi apresentado até o momento, as legislações que tratam das questões relacionadas a essa temática foram felizes, especialmente quando tratam da obrigatoriedade de formação inicial e de inclusão da formação continuada dentro da carga horária dos professores. Isso permite que os docentes tenham esse momento formativo como parte de suas atividades profissionais, ou seja, que façam parte de sua carga de trabalho remunerado. No entanto, alguns impactos negativos podem também ser percebidos nas políticas públicas dos estados e municípios, referendados pelo decreto nº 6.094/2007, que cria o Plano de Desenvolvimento da Educação, como a institucionalização da política de troca, bonificando quem atinge metas e punindo quem não alcança. Isso sem considerar as estruturas inadequadas das escolas, bem como as más condições de trabalho.

Apesar disso, a formação continuada de professores adquire relevância porque, conforme visto até o momento, trata-se de um espaço coletivo em que os docentes podem

evidenciar a realidade de sua sala de aula, ouvindo os colegas em um momento de socialização de avanços e entraves, devendo, portanto, ser vivenciada como etapa de trabalho e aprendizado mútuo. Especialmente porque o docente nunca deixará de ser um estudante que se utiliza também desse espaço para refletir a sua realidade e seu público em específico.

Por isso é importante como é feito o chamamento desse docente para a formação continuada. Ele precisa estar motivado para partilhar e compartilhar; ser um agente desse momento. Como vimos, o nome dado a essa etapa da atuação docente avançou quando deixou de lado expressões como “reciclagem” ou “capacitação”, que reduzem o papel do professor. Ao se nomear como formação continuada, ela coloca o professor numa etapa processual que deve acontecer com estratégia, dinamismo e seguir uma rotina que não se encerra naquele momento, mas que ganha desdobramentos em sala de aula. O que significa que não se trata simplesmente de oferecer sequências didáticas prontas, mas construir coletivamente estratégias eficazes para avançar na prática, valorizando os conhecimentos do professor e sem desconsiderar a sua autonomia. Nessa perspectiva, conforme vimos, momentos de palestras ou seminários devem ser complementares às estratégias de formações continuadas, mas não deve ser recorrente, uma vez que o espaço de conhecimento mútuo deve ser compartilhado por todos.

Entre os modelos de formação continuada que elencamos, o emancipatório-político, descrito por Amador e Nunes (2019), se apresentou como uma estratégia exitosa. Ele evidencia que o professor é um ser social que tem as suas concepções de mundo e os seus valores e não se limita apenas a um profissional com demandas de trabalho. A formação continuada deve ser pensada, portanto, na perspectiva de que o docente é um indivíduo que leva para a sala de aula conhecimentos que foram moldados a partir de suas experiências de vida. No ensino de literatura, por exemplo, é muito comum se sobressair as preferências leitoras e as compreensões que os professores tiveram com determinadas obras literárias, logo, ele também é um leitor com leituras de mundo e com afinidades próprias. E isso não pode ser desconsiderado quando vai se planejar uma formação continuada.

Em termos contextuais, percebemos como interesses econômicos moldam as legislações e a condução das políticas públicas da educação no Brasil com impactos relevantes em sala de aula. A formação continuada de professores não fica imune a esses interesses e mudanças. Apesar de se tornar uma política pública, ganhando espaço relevante, o olhar sobre a prática docente, especialmente nas décadas de 1990, tornou-se mais uma estratégia para conquistar os investimentos necessários para o país crescer economicamente. Assim, nota-se, muitas vezes, modelos e estruturas de formações continuadas verticalizadas,

que chegam prontas, como se o professor não fosse um profissional capaz de refletir e pensar sobre sua prática.

Como exemplo desse contexto, Pernambuco teve um grande avanço quando estruturou uma rede de formadores descentralizados, presentes na SEDE e nas Gerências Regionais de Ensino. No entanto, ainda é possível perceber que a estrutura verticalizada é a mais recorrente, tendo em vista que na organização da formação continuada a maior preocupação é com o cumprimento de metas estabelecidas administrativamente e sem a participação ativa dos professores (currículo, aulas previstas e aulas dadas, evasão, faltas de professores...). Outro ponto crítico ainda é a presença de modelos de formações continuadas que não compreendem o professor enquanto ser pensante e que têm o foco apenas no aumento dos índices baseados em testes educacionais. Marcelino (2015), ao realizar uma análise dos documentos referenciais para as formações continuadas dos professores do Ensino Médio de Pernambuco, percebeu que há uma preocupação com o que o professor está ensinando, ao invés de discutir o que o professor sabe e que ajudar a melhorar a qualidade da educação. Nas palavras do autor: “Percebemos uma concepção de formação instrumental, com base em desenvolvimento de competências nos estudantes, para a elevação dos índices compactuados por cada escola” (Marcelino, 2015, p. 130).

Em paralelo a isso, é evidente que o espaço de sala de aula, lugar de autonomia do professor, não pode se caracterizar pela ausência de diálogo. A escola é um ambiente de aprendizagem mútuo. O estudante se coloca na instituição como aprendiz, mas antes dele, o professor também é um aprendiz, a diferença está na voz e autonomia. Valorizar os diversos aspectos da profissão docente significa exercê-la na sua plenitude. Assim, a formação continuada, enquanto espaço de direito dos professores, também deve ser construída coletivamente, ocupada coletivamente e vivenciada respeitando as vozes e a autonomia dos docentes.

No próximo item, para finalizar o capítulo, é apresentado o contexto das formações continuadas do professor da área de Língua Portuguesa. O foco, no entanto, serão as formações de professores do Ensino Médio de Pernambuco.

1.4 O perfil da formação continuada do professor de Língua Portuguesa

A formação continuada de professores, como já foi apresentada, foi regulamentada por meio da Política Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o decreto nº 8.752/2016. Além dessa medida, que veio regulamentar uma prática que já era comum na maioria dos estados e municípios do país, o foco dessas ações passam a ter forte

impacto entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, e os professores de Língua Portuguesa e matemática dos anos finais e Ensino Médio. Tal escolha deveu-se, conforme explanado, por conta dos exames que passaram a avaliar e a acompanhar os estudantes na educação básica. Essas avaliações verificam os conhecimentos nesses componentes, por meio de provas.

Nesta seção, faremos uma reflexão acerca das formações continuadas de professores de Língua Portuguesa (português e literatura)⁹. O objetivo é verificar como acontece essa prática entre os docentes dessas duas áreas unificadas no mesmo componente curricular, atentando para aspectos relacionados às estratégias adotadas e quais conteúdos são explorados. Neste sentido, cabe refletir acerca do papel do professor de Língua Portuguesa na escola e como ele é concebido nas políticas de formações continuadas.

A formação continuada de professores de Língua Portuguesa, conforme vimos anteriormente, tornou-se uma política estratégica porque a língua portuguesa compõe o grupo de testes externos aplicados nas escolas da educação básica no Brasil. A partir dos números coletados nessas avaliações, adotou-se uma política de mapeamento de dados, em que as escolas com bons índices são bonificadas enquanto aquelas com índices pouco satisfatórios são punidas. Silva e Lins (2021, p. 5) chamam a atenção para uma ação punitiva que vê apenas o professor como principal responsável pela falta de êxito do estudante nessas provas externas, por isso, segundo as autoras, “o foco é investir em uma formação técnico instrumental com competências que visam solucionar a má gestão do setor público, ou seja, a ação dos professores e professoras”.

Essa estratégia, que também permeia a temática e a dinâmica das formações continuadas, confronta a ação docente pois exige a adequação ao estilo dessas avaliações externas, e não garante uma efetiva melhoria na qualidade da educação, mas corrobora a adoção de atividades que visam o treino do professor e, conseqüentemente, dos estudantes. Segundo Silva e Lins (2021, p. 5), “assim, os professores passam a ser submetidos a formações continuadas que têm como um dos objetivos principais a adequação de suas práticas às expectativas dos saberes básicos que estão prescritos nas avaliações de larga escala”.

Nessa perspectiva, os materiais didáticos, mais especificamente as sequências didáticas, tornaram-se subsídios recorrentes nas formações continuadas de professores com o

⁹ Neste estudo, ao usar “professor de Língua Portuguesa”, estaremos nos referindo ao docente que leciona o componente curricular que está presente na educação básica no Brasil. Quando estivermos nos referindo aos conteúdos, ou áreas dentro da língua portuguesa, utilizaremos os termos “professor de português” (mais próxima da perspectiva linguística) e “professor de literatura”.

intuito de auxiliá-los em sua prática cotidiana. Esses recursos, somados aos livros didáticos, que já têm uma ampla repercussão na prática docente, trazem modelos prontos de uma realidade genérica que, muitas vezes, não refletem o contexto específico de sala de aula do professor. Para Silva e Lins (2021, p. 06), essa iniciativa se apresenta como um modo de formar bons professores, no entanto, ela demonstra uma forma de gerenciamento sobre a prática do professor. Segundo as autoras, “percebemos esse movimento de formação continuada, enquanto tentativa de reprodução, quando elas abarcam, em seus encontros formativos, paradigmas de controle do trabalho docente a partir de métodos, ‘receitas’ do que vem a ser boas práticas”.

Ainda sobre o livro didático, para efeito de compreensão, ressaltamos que a sua criação ocorreu em um contexto curioso, pois, ao mesmo tempo em que ele surge, os professores de Língua Portuguesa passaram a receber formações específicas, nos cursos de Letras, nas instituições superiores de ensino, ou seja, no final da década de 1930. E desde a sua concepção, o livro didático já era tido como “facilitador” para o trabalho docente. Segundo Soares (2000, p. 215), essa mudança tira do professor a responsabilidade de selecionar textos, elaborar exercícios (com respostas prontas) e propor estudos dirigidos. E ainda, entre outros aspectos, implica na forma como o papel do docente é compreendido dentro e fora da escola.

Quanto à concepção de professor, esta se altera fundamentalmente, o que fica claramente evidenciado nos manuais didáticos que substituem, a partir dos anos 50, as gramáticas e as antologias: num único livro apresentam-se conhecimentos gramaticais e textos para leituras, e, sobretudo, incluem-se exercícios – de vocabulário, de interpretação, de gramática. Assim, já não se remete ao professor como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele (Soares, 2000, p. 215).

Ocorre que a autonomia que o professor tem para elaborar seu próprio material é substituída pelo discurso de que o livro (manual) didático surge para facilitar o seu trabalho. E mais ainda, tira do docente uma competência que é própria dele: pensar a prática de sala de aula e os contextos que envolvem seus alunos. Desde então, diversas políticas foram adotadas para normatizar a confecção e a escolha dos livros que são destinados aos estudantes da educação básica no país. Atualmente, é dado ao professor o “direito de escolher” qual(is) livro(s) devem ser utilizados em sua escola, a partir de uma lista já preparada e ofertada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nas formações continuadas, a temática que

envolve a escolha dos livros do PNLD não costuma ser explorada, com exceção da implementação do Novo Ensino Médio (NEM)¹⁰.

Outra temática recorrente nas formações continuadas se relaciona com os currículos que normatizam o ensino nas escolas. Até 2021, o currículo que era trabalhado pelos professores se baseava nos PCNs. A partir de 2022, com a implementação do NEM e, junto a ele, o novo currículo, a Base Nacional Comum Curricular se tornou a nova referência (Brasil, 2017). Com isso, as formações continuadas passaram também a trabalhar as habilidades e competências apresentadas nesse novo formato curricular. Nesse aspecto, Costa (2019) chama a atenção para um modo de gerenciamento sobre a prática docente, considerando a falha que existe no documento que apresenta de modo vago e descontextualizado o que o professor deve trabalhar em sala de aula. De acordo com a autora,

Essa associação entre a qualificação docente e as reformulações curriculares do ensino público é acentuadamente reveladora. É assim, por dizer respeito aos interesses dos poderes hegemônicos referentes a sua ação pedagógica e à formação do aluno das camadas sociais menos favorecidas economicamente. Tal relação se explica por ser esse processo constitutivo de um mecanismo de controle dos saberes autorizados a circularem na sala de aula (Costa, 2019, p. 26).

Para ilustrar esse aspecto, é possível perceber no currículo da BNCC, que norteia o trabalho do professor, a ausência de indicação desde a preparação das aulas, até a sua atuação em sala e como os estudantes precisam compreender as aulas, ou seja, como desenvolver as competências e habilidades propostas no documento. Por isso, é importante que a formação continuada seja clara e faça proposições que ajudem nessa dinâmica escolar. Tomando como referência o ensino de Literatura no Ensino Médio, nota-se que ela, por sua vez, aparece em poucas habilidades elencadas dentro do componente de Língua Portuguesa, além de se apresentar como um Campo de Atuação Social – Artístico-Literário. Os campos de atuação têm o papel de nortear a ação docente, contextualizando as práticas de linguagem e estimulando o protagonismo estudantil. No entanto, isso não aparece de modo claro no documento, demandando, assim, para uma formação de professores que ajude nesse sentido. Ipiranga (2019, p. 108) também chama a atenção para a falta de coerência que há entre os objetivos presentes no documento e a destinação de um campo com essa denominação: “Depois de situar a literatura como uma prática social, a BNCC dá continuidade a uma série de objetivos, que, contraditoriamente, nem sempre se articulam de maneira coerente”.

¹⁰ De acordo com pesquisas realizadas em documentos internos da Secretaria de Educação de PE, algumas GREs realizaram formações com seus professores com temáticas que remetem à escolha do livro didático. Como exemplo, a Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe – Limoeiro, em 12/08/2021, realizou uma formação com o tema: *Orientações para escolha do livro didático*, cujo objetivo foi: Analisar criteriosamente o livro didático, a partir de uma escolha consciente a alinhada às propostas do Novo Ensino Médio.

Antes de seguirmos, cabe destacar que há uma divisão dentro de Língua Portuguesa, em que os conteúdos de português e literatura, especialmente no Ensino Médio, são ensinados como áreas diferentes. Essa separação se dá, especialmente, por conta dos programas curriculares, que apresentam o ensino de literatura como uma área dentro das aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, mais particularmente nas escolas públicas, o professor desse componente fica responsável por dar aulas de literatura, de português e até mesmo de redação (ou produção de texto). Essa divisão faz com que muitos docentes separem a carga horária destinada ao componente para vivenciar todas as áreas. No entanto, alguns professores têm uma aproximação maior com o ensino de gramática, fazendo com que português e até mesmo a redação ganhem mais espaço nas aulas do que literatura.

Esse modo de dividir as aulas de língua portuguesa também se reflete nas formações continuadas de professores, em que os temas escolhidos para os momentos priorizam o ensino de linguística, bem como, dão ênfase na separação entre o ensino de literatura e as outras áreas. Para ilustrar isso, tomemos como exemplo as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, que tem duas estratégias mais recorrentes: *a formação continuada bimestral* e *a formação continuada na escola*.

A formação continuada bimestral é ofertada pela Secretaria Estadual de Educação, por meio da GEPEM / SEDE, que é composta por professores que foram realocados para a função técnico-pedagógica, e tem como público os técnicos que ocupam a função de formadores nas Gerências Regionais de Educação que integram a rede de formadores¹¹. As temáticas utilizadas nesses encontros também são reproduzidas pelos formadores nas suas GREs aos professores. Ressalte-se que, por se tratar de apenas quatro formações continuadas, ao logo do ano, as GREs também têm autonomia para desenvolver outras formações nos intervalos entre as bimestrais. Assim, a temática também fica a critério da realidade de cada Regional.

De acordo com o Relatório Plurianual da GEPEM e documentos internos, em 2019, foram realizadas quatro formações bimestrais, com carga horária de 8h, cada, os encontros aconteciam diretamente com os professores, nas sedes das GREs ou em escolas chamadas de núcleos que recebiam os professores de diversas escolas para o momento formativo. A metodologia utilizada nas formações seguia um roteiro muito parecido com a acolhida,

¹¹ A partir de 2009, os formadores da GEPEM atuavam diretamente nas escolas das 17 Gerências Regionais de Educação (GREs), com formações continuadas descentralizadas. Mas o formato existente até hoje, em que os técnicos das GREs são alvo das formações da Gerência de Políticas para o Ensino Médio (GEPEM), e assumindo, portanto, o papel de multiplicadores, repassando as formações aos professores, só começou a ser desenhado em 2011. O que fez com que fossem denominados de “rede de formadores”. (Relatório Plurianual 2011 a 2022)

socialização de pauta, uma palestra (normalmente proferida pelos formadores), oficina, socialização das atividades produzidas na oficina, pausa para o almoço, momento de reflexão (nomeado de *Repensando a prática pedagógica*), elaboração de sequências didáticas em grupo, socialização, troca de experiência entre os pares, considerações finais e avaliação da formação. Entre os recursos utilizados, eram utilizados projetores com slides e apostilas impressas elaboradas pelos técnicos da GEPEM com a temática escolhida para o encontro. Esse material se trata de um compilado teórico resumido dos conteúdos abordados a partir do tema da formação.

Quanto às temáticas, a primeira formação, que aconteceu nos meses de março e abril de 2019, *Dar asas à leitura: uma proposta de projeto*, teve como objetivo geral: Desenvolver um trabalho que promova a proficiência na leitura, permitindo a formação de um estudante crítico, autônomo e socialmente atuante; e objetivos específicos: 1. Incentivar a promoção de práticas inovadoras relacionadas ao ensino da leitura; 2. Compreender a importância da inserção, na prática diária, de gêneros literários de autoria negra-feminina, permitindo aos estudantes uma incursão nesse universo; 3. Discutir com os professores estratégias relacionadas a projetos de leitura.

A segunda aconteceu nos meses de maio e junho de 2019, com o tema *Muito além da Sintaxe*. Seu objetivo geral: Reconhecer a Sintaxe como elemento gerador de sentido, fazendo dela um uso sustentado nos diferentes contextos discursivos e sociais em que é utilizada; e objetivos específicos: 1. Refletir sobre a necessidade de se perceber o ensino de língua como promotor de eficientes leitores e produtores de texto; 2. Fomentar a necessidade de renovação das metodologias associadas ao ensino da Sintaxe, pautando-se nos avanços da área dos estudos linguísticos; 3. Inserir, na prática diária, uma visão mais aguçada da língua – uma visão que tenha real serventia na vida cotidiana; 4. Discutir com os professores estratégias pedagógicas relacionadas ao conteúdo Sintaxe, enquanto gerador de efeito de sentido; 5. Elaborar atividades, com mais consistência e sentido, relacionadas ao ensino de Sintaxe, fortalecendo a relação entre conteúdo gramatical e a formação de leitores e de produtores textuais; 6. Discutir a sistemática das próximas formações bimestrais.

A terceira formação com o tema *Gêneros orais: desenvolvimento de competências*, ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2019. Apresentou como objetivo geral: Ampliar a competência comunicativa dos estudantes, permeada pelo uso da linguagem via modalidade oral, contribuindo para a formação de um cidadão que atue em uma diversidade de situações; e objetivos específicos: 1. Fomentar a necessidade de renovação das metodologias associadas ao trabalho com oralidade; 2. Inserir, na prática diária, uma prática de uso da língua na

modalidade falada; 3. Discutir com os professores estratégias relacionadas ao ensino de oralidade; 4. Elaborar atividades relacionadas aos gêneros orais; 5. Discutir a sistemática das próximas formações bimestrais.

A quarta formação aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2019, com a temática *Multimodalidade, afinal, o que é?* Apresentou como objetivo geral: Promover a revisão do conceito de leitura e de suas estratégias, nas aulas de língua portuguesa, visto que as alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos; e objetivos específicos: 1. Conscientizar o estudante sobre a necessidade de atentar para os recursos multimodais como promotores de sentido; 2. Fomentar a necessidade de renovação das metodologias associadas ao ensino da multimodalidade; 3. Inserir, na prática diária, um trabalho com a competência comunicativa multimodal; 4. Discutir com os professores estratégias relacionadas ao trabalho com multimodalidade; 5. Discutir a sistemática das próximas formações bimestrais.

Em 2020, foram realizadas cinco *formações bimestrais*, sendo que as duas primeiras foram presenciais e aconteceram no mesmo dia, em 12 de março de 2020, na Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire), no Recife. As demais aconteceram de modo remoto por conta da Pandemia do Novo Coronavírus. A carga horária de cada uma foi de 4h. Neste ano, as formações continuadas oferecidas pela GEPEM passaram a ser direcionadas para os técnicos formadores das GREs, que as replicavam para os professores de suas Gerências Regionais – essa estratégia de trabalho é utilizada até hoje na rede estadual de educação de Pernambuco. A metodologia utilizada nas formações continuadas presenciais também seguia um padrão: leitura de textos (físicos ou digitais, como podcast); discussão sobre os textos; trabalhos em grupo; socialização; e avaliação do encontro. Entre os recursos utilizados, projetores, computadores com acesso à internet e apostila elaborada pela equipe em modo PDF.

Com relação à temática, as formações presenciais foram divididas em dois momentos. O primeiro, pela manhã, das 8h às 12h, com *Investigação Científica aplicada à Língua Portuguesa*. Esse encontro, em específico, já seguia a estratégia de implementação do Novo Ensino Médio, com o componente curricular Investigação Científica, que passou a ser vivenciado nas escolas regulares do Ensino Médio, em 2020, ampliando também a carga horária nessas escolas, com a chamada sexta aula. As escolas integrais apenas incorporaram o componente curricular à sua grade. O tema teve como objetivo geral: Possibilitar aos técnicos momentos de estudo e reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem em Pensamento Científico aplicado à Língua Portuguesa, em articulação com o desenvolvimento de habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e dos

Referenciais para Implementação dos Itinerários Formativos; e objetivos específicos: 1. Debater acerca do desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, permeada pelo uso de estratégias de pesquisa por meio das práticas de linguagem, mais especificamente utilizando o gênero digital podcast; 2. Investigar e analisar os textos literários produzidos por autoras pernambucanas contemporâneas, tendo em vista recursos linguísticos empregados em cada tipo de discurso, temáticas e público-alvo; 3. Pesquisar vida e obra de escritoras pernambucanas invisibilizadas por desconhecimento e/ou em função do preconceito de gênero e/ou étnico.

Na parte da tarde, das 14h às 17h, o tema desenvolvido foi *As estratégias para a construção do discurso na vida pública*. Com o objetivo geral: Desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, permeada pelo uso de estratégias linguísticas por meio das práticas de linguagem, contribuindo, assim, para a formação de um cidadão que atue em uma diversidade de situações da vida pública; e objetivos específicos: 1. Fomentar a necessidade de renovação das metodologias associadas ao trabalho com a língua materna; 2. Inserir, na prática diária, mecanismos do uso da língua na modalidade falada como: respeito à fala do outro, retomada, paráfrase e ênfase; 3. Discutir com os professores estratégias relacionadas ao ensino da língua na visão das práticas de linguagem; 4. Usar estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou consideração do discurso; 5. Propor alternativas de reformulação do posicionamento, visando o bem comum.

Os demais encontros, conforme explanado anteriormente, aconteceram de modo remoto, pela Plataforma Digital *Google Meet*. A carga horária era de 3h por conta do formato *online*. Além dos recursos requerem basicamente o acesso à internet, passou a ser necessário ter domínio sobre os recursos tecnológicos para apresentação de slides e vídeos de modo remoto. Quanto à metodologia, observa-se que houve uma repetição do que já acontecia presencialmente; a única diferença é que os textos passaram a ser enviados com antecedência, requerendo, portanto, uma leitura obrigatória para então serem explorados durante o momento interativo. De um modo geral, a metodologia consiste em: acolhida; debate sobre os textos enviados anteriormente; exibição de vídeos (trechos de palestras, músicas etc.) reflexão; troca de experiência; e avaliação do encontro.

A terceira formação continuada da sequência anual (primeira nesse formato remoto) aconteceu apenas no mês de junho de 2020, com o tema *Variedade linguística e estilo: o reflexo nas mídias sociais*. Tendo como objetivo geral: Aprofundar os saberes necessários à atividade docente, visando à aproximação entre teoria e prática, de modo a contemplar as três dimensões da formação continuada - a científica, a pedagógica e a pessoal -, proporcionando,

assim, aos educadores, momentos de reflexão e questionamento sobre sua prática docente, de forma que possam identificar o que precisa ser modificado e quais as estratégias mais viáveis considerando os conceitos norteadores e as competências gerais da BNCC; e objetivos específicos: 1. Repensar o papel do professor de língua materna em tempos de redes sociais, considerando os gêneros textuais e as situações de uso pelos estudantes para desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes; 2. Analisar alguns gêneros (vlog, paródia, vídeo-minuto) que circulam nas diversas mídias sociais, a partir de atividades que propiciem ao aprendente o contato com a pluralidade discursiva em situações reais de uso da língua como forma de compreender a sua heterogeneidade e de respeitar a diversidade linguística; 3. Discutir as faces do normativismo linguístico diante do atual cenário de práticas discursivas em ambiente virtual, considerando a desconstrução de juízos de valor como “certo” e “errado”, de modo a combater o preconceito linguístico.

O quarto encontro também aconteceu de modo remoto, via *Google Meet*, pela tarde, das 14h às 17h, e também sofreu atraso na sua execução, pois foi realizado no mês de outubro. A novidade metodológica desse encontro foi a divisão de salas virtuais em estações. Assim, cada grupo trabalhava um conteúdo específico, com leituras específicas, e depois socializava na grande sala. O tema trabalhado foi: *As práticas de linguagem no universo digital em textos noticiosos e de opinião*. Os objetivos foram adaptados à nova condição que foi imposta a todos: aulas remotas. Assim, teve como objetivo geral: Vivenciar trilhas didático-metodológicas em Língua Portuguesa, aplicando ferramentas do Ensino Híbrido; e objetivos específicos: 1. Vivenciar trilhas didático-metodológicas em Língua Portuguesa, aplicando ferramentas do Ensino Híbrido; 2. Reconhecer os gêneros textuais do campo jornalístico-midiático; 3. Analisar o desenvolvimento das interfaces éticas: triagem e curadoria de informações no campo jornalístico digital.

Na quinta formação continuada, realizada no período da tarde, das 14h às 17h, no mês de dezembro, de modo remoto, teve como tema *Relações intertextuais e interdiscursivas em diferentes expressões artísticas pernambucanas*. Em termos metodológicos, também apresentou novidades: a exibição de vídeos produzidos pela própria equipe de formadores e uma visita a um museu virtual. O objetivo geral: Vivenciar trilhas didático-metodológicas em diferentes linguagens artísticas pernambucanas, aplicando ferramentas do Ensino Híbrido; e os objetivos específicos: 1. (Re)conhecer possibilidades de trabalho, abordando a intertextualidade e a intergenericidade nos materiais explorados; 2. Promover um debate entre os técnicos no sentido da promoção e valorização das expressões artísticas pernambucanas; 3. Elaborar planos de trabalho para aplicação em Formação de professores.

Em 2021, a rotina é retomada em quantidade de formações continuadas específicas para Língua Portuguesa, portanto, aconteceram 4 encontros ao longo do ano. Mas o formato remoto continua sendo utilizado pelos técnicos da GEPEM. Algumas GREs, ao replicar as formações continuadas com seus professores, também continuam nesse modelo, a pedido dos mesmos, outras Gerências retomam o modo presencial. Mas a principal mudança foi o tempo do encontro que foi reduzido para duas horas, conforme solicitação dos docentes, para reduzir o tempo em tela. Desse modo, a metodologia também ganhou mais objetividade, como modo apenas de passar a temática para os técnicos da rede de formadores e eles pudessem adequar da melhor forma possível os seus encontros com os docentes. A maior redução foi sentida na exploração teórica dos temas, mas a dinâmica do encontro era sempre muito parecida: acolhida; apresentação do tema, com algumas considerações; estudo em grupos para pensar em possibilidades de trabalho com os professores; socialização; e avaliação.

Em relação às temáticas, o primeiro encontro, que aconteceu no mês de março de 2021, pela manhã (10h às 12h), teve como tema *Repensar o desafio dos multiletramentos nas práticas de linguagem*. Como objetivo geral: Desenvolver a reflexão para com as práticas de multiletramentos e o uso das novas tecnologias, visando provocar a organização de eventos de aprendizagem significativa entre os participantes em interação, como: relacionando os recursos verbais e não-verbais, comparando a função da informação divulgada em diferentes gêneros e meios de comunicação; e como objetivos específicos: 1. Compreender as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como elementos de mediação nas práticas virtualizadas de linguagens; 2. Fomentar a necessidade de renovação das metodologias e tecnologias associadas ao trabalho com as práticas de linguagem e os novos papéis que envolvem o ensino híbrido e o professor mediador; 3. Inserir, na prática diária, mecanismos e reflexões sobre a necessidade da aplicabilidade do uso das múltiplas linguagens para uma aprendizagem significativa; 4. Discutir com os técnicos estratégias relacionadas ao ensino da língua na visão das práticas de linguagem e das expectativas da aprendizagem, quanto ao uso das novas tecnologias em sala de aula, considerando o ensino híbrido; 5. Apresentar o plano anual e elaborar coletivamente as diretrizes para as formações com os professores.

A segunda formação continuada ocorreu em maio de 2021, das 15h às 17h. Neste encontro, um convidado participou da abertura do encontro, recitando um poema. Tal experiência foi explorada como possibilidade de troca que as plataformas digitais de interação permitem para o professor utilizar em sala de aula ou entre os pares. A temática trabalhada foi *Práticas discursivas e Oralidade poética*. Como objetivo geral: Promover reflexões acerca de

gêneros orais, considerando os elementos da situação discursiva e oralidade poética; levando em consideração os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos da oralidade, tais como: tom de voz, expressividade corporal, turno de fala e coerência, a situação discursiva e, assim, reconhecer as especificidades de suportes textuais que circulam em esferas sociais diversas; como objetivos específicos: 1. Reconhecer as especificidades do texto poético (canônico e não-canônico), atentando para os gêneros: Slam e repente; 2. Identificar elementos da tradição europeia na construção da nossa literatura. Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção; 3. Promover reflexões sobre os diferentes contextos da produção literária (poética) dos gêneros em pauta; 4. Proporcionar reflexões sobre práticas de ensino acerca da oralidade poética no processo de ensino e aprendizagem remota/ensino híbrido; 5. Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).

Na terceira formação, realizada das 10h às 12h, no mês de julho de 2021, um convidado também participou. Dessa vez, ele apresentou seus estudos de doutorado sobre a produção de resenha crítica. O tema do encontro foi *Gêneros digitais: oralidade, leitura e escrita*. Além do momento interativo e da apresentação de outros gêneros digitais, os técnicos foram orientados a se reunirem para planejarem seus encontros. Ao final, houve a socialização. Para a temática abordada, o encontro teve como objetivo geral: Construir coletivamente o planejamento para a formação dos professores, com foco nos gêneros digitais emergentes; e objetivos específicos: 1. Proporcionar reflexões sobre práticas de ensino acerca dos gêneros em ambientes virtuais para promover a oralidade, leitura e escrita, considerando o ensino híbrido; 2. Refletir acerca de possibilidades metodológicas envolvendo gêneros digitais emergentes, mais especificamente, a resenha crítica; 3. Discutir e encaminhar possibilidades metodológicas a partir de gêneros digitais emergentes; 4. Construir, em conjunto, o planejamento para a formação dos professores com gêneros digitais, a exemplo de: resenha crítica, sinopse, trailer, *e-flyer*, cartaz, *banners*, bio, *story*, documentário e comentários, para promover a oralidade, leitura e escrita.

Por fim, na quarta formação continuada do ano, foi proposta a temática: *Avaliação diagnóstica: desafios e possibilidades no ensino de Língua Portuguesa*. Esse encontro aconteceu no mês de outubro, na parte da tarde (15h às 17h). Apresentou como objetivo geral: Repensar e construir coletivamente o planejamento para a formação dos professores, com foco nas habilidades analisadas por meio da avaliação diagnóstica; e objetivos específicos: 1. Refletir sobre os processos avaliativos em Língua Portuguesa; 2. Discutir acerca do processo

de ensino e aprendizagem e habilidades relacionadas à leitura; 3. Analisar possibilidades metodológicas a partir das habilidades em Língua Portuguesa presentes na prova diagnóstica; 4. Construir, em conjunto, o planejamento para a formação dos professores, visando intervenções para desenvolver e/ou ampliar as habilidades dos estudantes; 5. Socializar as intervenções propostas pelos técnicos para a promoção e amplitude das habilidades em destaque; 6. Avaliar o encontro, visando contribuir para repensar o plano de trabalho para a formação de professores.

Em 2022, por conta da implementação do Novo Ensino Médio, as escolas de Ensino Médio passaram a adotar o novo currículo, escrito com base na Base Nacional Comum Curricular. Assim, os estudantes que ingressaram no 1º ano do Ensino Médio iniciaram a vivência dessa nova estrutura: a carga horária com os componentes curriculares obrigatórios chamada de Formação Geral Básica (FGB), e outra carga horária com componentes complementares que integram os Itinerários Formativos.

Diante dessa nova composição curricular, as formações continuadas de professores também sofreram mudanças, o foco passou a ser exclusivamente o novo currículo. Sendo assim, os técnicos formadores da Secretaria de Educação propuseram aos colegas das GRES uma dinâmica de formação continuada em que os professores fizessem o estudo por bimestre do currículo¹² e identificassem os conteúdos de cada habilidade. Assim, com duas horas de duração cada, de modo remoto (via *Google Meet*), as quatro formações realizadas ao longo do ano, seguiram uma mesma estrutura metodológica: acolhida; divisão de grupos com habilidades associadas a um Eixo Temático¹³, destacando os conceitos com elas relacionados e associando atividades e modos de avaliar que atendam à construção daquela habilidade, e tenham em vista a faixa etária atendida naquele ano de ensino; socialização; e avaliação da formação.

Como a temática e a estrutura das formações continuadas foram as mesmas, o que mudava entre elas era o período de realização, que passou a ser antecipada para que o professor iniciasse o bimestre já com essa etapa vivenciada e os conteúdos referentes ao bimestre em questão. Cada gerência tinha liberdade para escolher, de acordo com a sua realidade, se faria a formação de modo presencial ou remota. Assim, temos a seguinte estrutura:

¹² O currículo de Pernambuco foi escrito a partir das habilidades propostas pela BNCC, no entanto, na etapa final de revisão, foi feita uma divisão por bimestre. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Organizador_Curricular_FBG_Lingua_Portuguesa.pdf

¹³ O currículo tem a seguinte estrutura: Habilidades de área da BNCC; Habilidades específicas dos componentes; Objetos de Conhecimento; Eixos; e Campos de Atuação Social. Os Eixos, em Língua Portuguesa, são divididos em: Leitura; Análise linguística/ semiótica; Letramento Literário; Oralidade; e Produção Textual.

Quadro 1: Formações Continuadas Bimestrais de 2022

Período de realização/ Local/ Carga horária:	Temas:	Objetivos
Fevereiro de 2022 / via <i>Google Meet</i> / 2h	1. Currículo de Pernambuco: FGB em Foco / 1º Bimestre do 1º Ano	<p>Geral: Estudar e desenvolver estratégias para a 1ª Formação Continuada de Professores, com foco nas habilidades do 1º Bimestre / 1º Ano do Novo Ensino Médio.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover um momento de estudo, em grupos de trabalho, para discutir as habilidades do Currículo de Pernambuco / 1º Bimestre / 1º Ano; ✓ Elaborar, coletivamente, estratégias de abordagem e formação continuada de professores, a partir das habilidades estudadas; ✓ Socializar as propostas elaboradas pelos grupos de trabalho.
Abril de 2022 / via <i>Google Meet</i> / 2h	2. Currículo de Pernambuco: FGB em Foco / 2º Bimestre do 1º Ano	<p>Geral: Estudar e desenvolver estratégias para a 2ª Formação Continuada de Professores, com foco nas habilidades do 2º Bimestre / 1º Ano do Novo Ensino Médio.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover um momento de estudo, em grupos de trabalho, para discutir as habilidades do Currículo de Pernambuco / 2º Bimestre / 1º Ano; ✓ Elaborar, coletivamente, estratégias de abordagem e formação continuada de professores, a partir das habilidades estudadas; ✓ Socializar as propostas elaboradas pelos grupos de trabalho.
Julho de 2022 / via <i>Google Meet</i> / 2h	3. Currículo de Pernambuco: FGB em Foco / 3º Bimestre do 1º Ano	<p>Geral: Estudar e desenvolver estratégias para a 3ª Formação Continuada de Professores, com foco nas habilidades do 3º Bimestre / 1º Ano do Novo Ensino Médio.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover um momento de estudo, em grupos de trabalho, para discutir as habilidades do Currículo de Pernambuco / 3º Bimestre / 1º Ano; ✓ Elaborar, coletivamente, estratégias de abordagem e formação continuada de professores, a partir das habilidades estudadas; ✓ Socializar as propostas elaboradas pelos grupos de trabalho.

Setembro de 2022 / via <i>Google Meet</i> / 2h	4. Currículo de Pernambuco: FGB em Foco / 4º Bimestre do 1º Ano	<p>Geral: Estudar e desenvolver estratégias para a 4ª Formação Continuada de Professores, com foco nas habilidades do 4º Bimestre / 1º Ano do Novo Ensino Médio.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover um momento de estudo, em grupos de trabalho, para discutir as habilidades do Currículo de Pernambuco / 4º Bimestre / 1º Ano; ✓ Elaborar, coletivamente, estratégias de abordagem e formação continuada de professores, a partir das habilidades estudadas; ✓ Socializar as propostas elaboradas pelos grupos de trabalho.
--	---	---

Fonte: Elaboração da autora, com base nas informações apresentadas no Relatório Plurianual 2011 a 2022 da GEPEM e em documentos internos.

A *formação continuada na escola* é desenvolvida pela equipe da GEPEM / SEDE e aplicada diretamente aos professores das escolas que tiveram desempenho abaixo do esperado nas avaliações externas, a partir do número de estudantes que foram impactados na escola (nomeadas como escolas prioritárias). Essas escolas “prioritárias” tiveram notas nos exames externos muito abaixo da média das demais escolas do Estado e apresentam um número alto de alunos retidos, ou seja, que reprovam de ano. O foco dessa ação é acompanhar essas unidades de ensino, mensalmente, para se fazer um estudo com professores, olhando para “os resultados alcançados”.

De acordo com documentos internos, em 2019, as formações na escola eram realizadas presencialmente e mensalmente ou bimestralmente (considerando os meses de março a novembro, com exceção de julho), a depender da necessidade da escola. Mas havia uma estrutura seguida: a temática versava em torno dos descritores das matrizes das avaliações externas (SAEB e SAEPE); além disso, os formadores apresentavam sequências didáticas para que os docentes trabalhassem com seus estudantes. Para todo o ano, foi elaborado um plano a fim de guiar os trabalhos dos técnicos, a partir dos levantamentos feitos nas avaliações do ano anterior, mas cada técnico fazia as adaptações com ênfase nos conteúdos programáticos, atendendo as necessidades da escola acompanhada por ele. A carga horária era de 4h e as datas variavam a partir da disponibilidade dos professores.

Assim, temos como objetivo geral: Possibilitar aos professores momentos de estudo e reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, embasados nos descritores da matriz do SAEPE em articulação com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Objetivos específicos: 1. Repensar a abordagem pedagógica acerca dos descritores das matrizes do SAEPE e SAEB a partir do trabalho com a diversidade de gêneros; 2. Planejar atividades de leitura e de compreensão textual, de modo a favorecer uma

melhor compreensão do descritor da matriz do SAEPE por parte dos educadores; 3. Ampliar as possibilidades de articulação dos descritores do SAEPE com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Conteúdo Programático: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio articulados à Matriz do SAEPE, com ênfase em estratégias de leitura; Oralidade; Relações sintáticas e efeitos de sentido; Multimodalidade.

Em 2020, apenas duas formações foram realizadas, em formato remoto (via *Google Meet*), com duração de 2h, em outubro e novembro¹⁴. Os professores participantes de todas as escolas prioritárias também foram reunidos em um mesmo espaço e momento. O plano elaborado para ambos os encontros teve como objetivo geral: Promover a reflexão sobre as estratégias didático-pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, no sentido de contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes numa perspectiva colaborativa e integrada entre diferentes profissionais da educação no contexto do Ensino Médio. Objetivos específicos: 1. Elaborar estratégias didático-pedagógicas relacionadas aos eixos (matriz SAEPE) de maior relevância para os professores, numa perspectiva colaborativa, possibilitando aos docentes ressignificar e inovar sua prática; 2. Identificar as dificuldades didático-pedagógicas, a partir de escuta aos professores, na perspectiva de ressignificar o planejamento e a prática docente à luz do trabalho colaborativo. O conteúdo programático foi o mesmo para os dois momentos: Procedimentos de leitura: tema, fato e opinião, pressupostos e subentendidos; relação entre textos: intertextualidade e intergenericidade; Descritores: D5, D12, D20, D21; Fatores de Textualidade: coesão e coerência. A metodologia, em decorrência, do formato remoto, e do tempo destinado, foi adaptado. Assim, foi feita apresentação de vídeos; palestras por meio de slides e da construção simultânea de nuvens no *Mentimeter*; troca de experiências com sugestões de atividades para serem realizadas pelos docentes em sua prática; e avaliação do encontro.

Em 2021, foram realizadas seis (6) formações continuadas na escola, com as instituições consideradas “prioritárias”, com foco na realização das provas externas SAEPE e SAEB. Esta acontece a cada dois anos, enquanto que aquela, é anual. Todas as formações na escola ocorreram de modo remoto (via *Google Meet*), com duração de duas horas, cada encontro. A metodologia adotada sempre girava em torno da mesma estrutura: apresentação do tema; leitura de textos; reflexão sobre os textos; discussão sobre a temática; proposição de

¹⁴ Por conta da pandemia de Covid-19, no período de 26/ 08 a 03/09 de 2020, a GEPEN/SEDE realizou uma pesquisa no *Google Forms* com os professores das escolas prioritárias, para que eles escolhessem os temas que deveriam ser abordados nas formações. A partir dos resultados da pesquisa, os temas mais votados serviram para elaboração dos encontros formativos descritos acima.

sequências didáticas que focam nos conteúdos; e avaliação do momento feita pelos participantes.

A primeira formação continuada na escola ocorreu no mês de abril de 2021, com o tema: *Comunidades de Aprendizagens: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas multiletradas no ensino híbrido*. Os conteúdos explorados: Comunidades de Aprendizagens; Aprendizagem dialógica; Grupos Interativos; Textos na perspectiva dos multiletramentos. A segunda formação ocorreu no mês de maio. O tema adotado pelos formadores foi: *Oralidade poética: a ação docente em sua plenitude e possibilidades*, com os conteúdos: D09 - Identificar o tema central de um texto; D10 - Distinguir fato de uma opinião; Slam.

No mês de julho de 2021, houve a adoção de duas temáticas para a terceira formação, considerando o público-alvo e suas necessidades, a partir do levantamento feito no resultado das avaliações externas. Desse modo, um grupo ficou com o tema: *Gêneros opinativos jornalísticos: mecanismos de direcionamento ideológico*. Os conteúdos explorados foram: D16 – Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto; D17 – Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios. E outro grupo ficou com o tema: *Intertextualidade na sala de aula*, com os conteúdos: Noções sobre a intertextualidade; Intertextualidade Literária; e Intertextualidade no videoclipe.

A quarta formação na escola aconteceu no mês de agosto de 2021, com o tema: *Questões sociais abordadas em diferentes linguagens*. Os conteúdos explorados foram: Temáticas sociais; Literatura empenhada; Reflexões para a ação docente (D19/D25). Em setembro ocorreu a quinta formação na escola, com o tema: *Literatura Comparada: reflexões a partir das múltiplas linguagens*. Os conteúdos relacionados foram: literatura comparada, os descritores D14 - Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática; e D24 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos. Por fim, em outubro, foi vivenciada a sexta formação na escola, com o tema: *Avaliação diagnóstica: Desafios e possibilidades no ensino de língua portuguesa*. Com os conteúdos: Avaliação diagnóstica; Interpretação textual; Habilidades básicas, operacionais e globais; Tese e argumento; Contexto informacional; Relações lógico-discursivas de um texto.

No ano de 2022, a formação continuada na escola ocorreu ainda de modo remoto, (via *Google Meet*), com duração de duas horas, cada encontro, com os professores das escolas consideradas “prioritárias”, com foco na realização das provas externas SAEPE. Apesar de ser listado no Relatório Plurianual como uma estratégia que atendeu 121 escolas estaduais e 152

professores de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, os planos ou materiais utilizados não foram compartilhados em pastas oficiais, o que provocou a falta de informações que pudessem ser analisadas nesta pesquisa. Segundo os formadores, grupos de redes sociais para compartilhamento de materiais fizeram com que a prática do arquivamento fosse perdida. Diante disso, apenas um material foi disponibilizado, A metodologia adotada apresenta a mesma estrutura do ano anterior: apresentação do tema; leitura e reflexão de textos (teóricos); discussão sobre a temática; proposição de sequências didáticas que focam nos conteúdos e avaliação do momento feita pelos participantes. A temática do encontro que ocorreu no mês de setembro foi: *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*. Os conteúdos explorados foram: Práticas de leitura, os descritores D7: Inferir informação em um texto; D9: Identificar o tema central de um texto; e D14: Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática; Coesão e Coerência, os descritores D17: estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais, advérbios, conjunções e locuções conjuntivas; D21: Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa; D19: Identificar a tese de um texto.

Conforme descrito, são duas as estratégias básicas desenvolvidas com a perspectiva de formação continuada de professores. Enquanto uma (formação na escola) se pauta basicamente nas avaliações externas, tendo os descritores do SAEB e do SAEPE como base para a escolha dos conteúdos programáticos e com a proposição de sequências didáticas, percebe-se que o outro formato (formação bimestral) se utiliza de uma prática na escolha temática, com exceção de 2022, com foco em saberes que deveriam ser vivenciados pelo professor na sua formação acadêmica, seja em termos de conhecimentos específicos da área, seja no quesito didático-metodológico, indicando mais uma forma de “atualização” na formação do professor do que uma construção coletiva para superação de dificuldades vivenciadas em sala de aula. Ainda na formação continuada bimestral, nota-se que há uma mudança de metodologia a partir do ano de 2021, sendo direcionada para a rede de formadores. Com isso, os objetivos (geral e específicos) demonstram que o foco coletivo é de construção de possibilidades, a depender de cada realidade regional, para desenvolver a formação continuada com seus professores. No entanto, a temática deve ser a mesma para todos os formadores.

Ainda em termos de conteúdos, além das avaliações externas e da presença de sequências didáticas nas formações na escola, o currículo, tanto o anterior como o atual, foram o foco das discussões. No entanto, em 2022, houve uma mudança em termos de estudo:

a descrição mais direta e concentrada em blocos denominados de bimestres. O que pode dificultar o trabalho docente, considerando que houve um engessamento nessa divisão por períodos que, comumente, divide o ano escolar.

Com a presença do ensino de literatura, observa-se que, em 2019, na bimestral 1, os textos literários (de autoria negra-feminina) apareceram como material a ser explorado para o desenvolvimento de um projeto de leitura. Em 2020, o quinto encontro poderia remeter ao ensino de literatura quando apresentava a vivência de “expressões artísticas pernambucanas”, no entanto, o material explorado não permitia que se avançasse nessa perspectiva, por outro lado, focou apenas na apreciação de obras de artes plásticas. No ano de 2021, o conteúdo explorado na Bimestral 2 foi de literatura, no entanto, percebe-se que ele estava subordinado ao estudo da oralidade.

Nas formações bimestrais de 2022, não foi possível identificar como as habilidades que estavam relacionadas ao eixo Letramento Literário foram trabalhadas, logo, o material disponibilizado não foi suficiente para analisar como os grupos de cada encontro fizeram essa associação. No entanto, cabe enfatizar que as habilidades elencadas pela BNCC ainda dão um tom conteudista com foco na historiografia. Tal aspecto é explicado pelo professor Rildo Cosson, em uma entrevista concedida a Revista Anpoll. Segundo Cosson, a literatura foi colocada como fonte de ensino da língua: “O papel dado à literatura é claramente ancilar ao ensino da língua, subordinando e limitando a sua posição na formação do aluno ao desenvolvimento de competências linguísticas”. Além disso, “a questão mais fundamental e perniciososa da BNCC é a concepção mesmo de literatura apenas como ‘arte da palavra’, pois deixa de lado não só o conhecimento atual da matéria, como também a prende a um passado há muito superado nos estudos da área” (Karlo-Gomes e Araújo, 2020, p. 196).

Na formação na escola, no quinto encontro de 2021 foi possível identificar a presença da literatura, que fica limitada ao estudo de textos literários como mote para se trabalhar a intertextualidade e a morfossintaxe. Em 2022, o único encontro em que o único material disponibilizado para análise foi com a temática “*Concepções de leitura e suas consequências no ensino*” também se desenvolveu a partir de teorias do campo da literatura, como Letramento Literário. No entanto, a literatura foi apresentada como uma das possibilidades dentro do escopo da formação de leitor, sem ser explorada com mais profundidade ou desenvolvidas estratégias que permitissem ao professor utilizar uma prática efetiva em sala de aula, uma vez que o foco do encontro foi trabalhar questões de provas externas, por isso, a preocupação em listar os descritores no material e quais questões os desenvolvem. Todas essas observações corroboram a perspectiva de divisão de ensino de

literatura e de língua portuguesa, bem como, a utilização de textos literários apenas como material de aula, sempre subordinado a algum conteúdo linguístico. Ou ainda, caso alguma abordagem seja apresentada, ela não é explorada para oferecer aos docentes a possibilidade de utilização em sala de aula.

Diante do constatado, avalia-se que, dentro das estratégias adotadas para a formação continuada, o foco está centrado no currículo e nas avaliações externas. O que se explora não é o saber do professor ou a metodologia que ele deve adotar, mas quais atividades podem ser compreendidas pelos estudantes.

Em termos metodológicos, as formações continuadas na escola são utilizadas apenas como ferramentas para instrumentalizar o docente, pois quase sempre trazem atividades prontas para serem replicadas. Os interesses dos professores são deixados de lado, enquanto estratégia didática. O que vale são as provas externas e os resultados em decorrência delas. Paralelamente a isso, é fato que o livro didático, com os resumos de conteúdos, exemplos e propostas de exercícios, tornou-se uma ferramenta recorrente do trabalho docente, o que faz com que as sequências didáticas também sejam de grande utilidade para muitos professores. Logo, diante dos vários entraves que são enfrentados durante a formação, muitos docentes recorrem unicamente ao livro didático, que, no caso específico de literatura, ainda reproduz um estudo literário historiográfico, ofertando apenas trechos de obras, e, muitas vezes, apenas para ilustrar as características presentes nas escolas literárias e seus possíveis “representantes”.

Segundo Antunes (2019, p. 28), o ensino de literatura se baseia na historiografia, em que o conceito e os relatos das escolas literárias são explorados em sala de aula. Além disso, ele critica a leitura literária apenas como forma de colecionar leituras: “Transpondo o conceito para o contexto da educação literária, pode-se dizer que estudar literatura não se resume a adquirir um rol de conhecimentos sobre obras, autores e estéticas. É também tornar-se um leitor capaz de atuar no mundo como cidadão”. E eis que ele já apresenta uma justificativa que pode ajudar o professor a dar aulas de literatura e fazer com que os estudantes também se sintam motivados: a formação humana. Para ler textos literários, é preciso fazer sentido, se o professor explora essa perspectiva, o estudante também vai estar motivado para ler obras literárias.

Em contrapartida, nas formações bimestrais, o processo de teorização, sem fazer a ligação com a prática de sala de aula, em nada ajuda o professor que, muitas vezes, participam desses momentos em busca de soluções para as suas dificuldades em sala de aula. Além disso, os programas curriculares muito explorados nesse formato de formação, também servem para

instrumentalizar os professores com conteúdos para serem replicados. Logo, não se trata apenas de apresentar os conteúdos, mas garantir que os professores atuem de modo “coerente” com o que está posto nos exames estaduais.

Além disso, os programas curriculares do Ensino Médio, em que a literatura é destinada para os três anos dessa etapa escolar da educação básica aparece desconectada do ensino de gramática e de redação ou produção textual, colaborando para que o professor não se sinta seguro para vivenciar a literatura com os seus estudantes de um modo significativo, lendo com seus estudantes os textos literários. A formação continuada em literatura, quando acontece, funciona de maneira diferente daquela destinada ao ensino de gramática ou de produção textual, em que estratégias associadas aos aspectos teóricos são comumente experimentadas desde a formação do docente e que o ajudará no seu exercício em sala de aula. Tudo isso faz com que o docente se alinhe a um campo com o qual tenha mais afinidade, especialmente na etapa do Ensino Médio, deixando de ser o professor de Língua Portuguesa para ser o professor de português ou de redação, raramente de literatura.

Por fim, em geral, a atuação do professor de Língua Portuguesa padece das mesmas questões que perpassam a atuação docente no Brasil, resguardadas as especificidades da área. No caso da formação continuada, não há dúvidas de que um dos primeiros aspectos a ser observado é o ganho atrelado à prática docente. No entanto, nota-se que a estratégia adotada para esses momentos, ainda concebe o professor como um sujeito que desconhece a sua realidade de sala de aula, e, a partir dessa concepção, são ofertados modelos que podem ser aplicados para superar qualquer desafio que lhes é imposto no dia a dia. Costa (2019, p. 25) descreve que, de um modo geral, a formação continuada de professores dispensa a autonomia do professor e preza pelo controle institucional sobre o que está sendo vivenciado em sala de aula, sem apresentar um programa de formação continuada e que não reflete a realidade vivenciada pelos docentes. Segundo a autora, “o que se tem observado, ao longo dos anos é, ironicamente, a descontinuidade desses processos formativos cuja implementação ocorre sempre sem uma pesquisa dirigida aos professores ou sequer uma consulta prévia aos seus prováveis partícipes”.

Sobre a atuação do docente de Língua Portuguesa, Guedes (2006, p. 14) ressalta que é preciso ressignificar o papel desse professor: “a tarefa a ser realizada na aula de língua portuguesa é esse trabalho de construção de uma identidade cultural que vem sendo desempenhada pela literatura brasileira”. A formação continuada pode ajudar nesse sentido, ofertando momentos de reflexão, mas, ao mesmo tempo, dando condições para que o

professor se sinta capaz de vivenciar qualquer temática, dependendo do seu contexto. Nessa perspectiva, Cosson (2013, p. 23) afirma:

(...) é preciso que a formação continuada do professor de literatura não se reduza a cursos esparsos e episódicos, cujo conteúdo tende a se restringir a inovações pedagógicas. (...) Especificamente, essa formação continuada deve 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.

Assim, a formação continuada do professor de Língua Portuguesa precisa ser estratégica. Por outro lado, o professor que participa desse momento com seus pares é um sujeito que leciona um componente que abrange uma grande área de conhecimento, por isso, ela precisa ser pensada, numa perspectiva ampla, para que esse professor também possa desenvolver habilidades diversas dentro de sua área. O exercício docente requer professores com um leque amplo de conhecimento e que também saibam traduzir esse conhecimento numa linguagem acessível aos estudantes.

2. A FORMAÇÃO DO LEITOR: DESBRAVANDO CAMINHOS

A formação do leitor é uma preocupação geral da escola e, em especial da área de linguagem, particularmente quando se trata de uma formação que encontra na concepção freiriana uma confluência que vai além da decodificação da linguagem escrita. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, afirma Freire (2021, p. 36), chamando a atenção para uma formação crítica de leitor que compreenda a sua realidade e como isso se relaciona com o texto a ser decifrado (letras e sentido).

O leitor literário é um leitor crítico ao modo freiriano, que pode encontrar mais sentido para a sua realidade, analisando-a, confrontando-a e apontando as congruências ou divergências, ao se conectar com a literatura, mas precisa passar pelo estímulo e por estratégias que lhe mostrem como isso é possível.

Antes de se pensar em estratégias que sejam eficientes para uma formação de leitor literário na escola, faz-se necessário compreender que esse leitor já tem contato com a literatura antes de aprender a decodificar por meio da leitura e da escrita, pois a literatura faz parte da vida das crianças desde o seu nascimento, a exemplo da contação de histórias ou das histórias cantadas.

Para além da família, a escola é um espaço institucional, que vai ampliar o repertório dessas crianças e apresentar novos textos e formas de leitura e escrita literárias. Todo esse processo, que não deveria ter interrupções, é entendido por Paulino *et al.* (1999, p. 53) como “aprendizagem literária”, que tem, de um modo geral, três fases: a iniciação literária; a formação do sujeito-leitor; e a realização literária. As autoras avaliam as duas primeiras fases como positivas se não carregarem consigo um peso que o estudante, quase sempre, não deseja para si. Já a realização literária ocorre na maturidade literária - aqui não se atribui idade, mas desejo de consumir obras literárias, que pode ocorrer em qualquer momento da vida - e revela ser fruto da eficácia das fases anteriores (Paulino *et al.*, 1999).

Diante dessa necessidade de formar leitores literários, Paulino e Cosson (2009) apresentam o conceito de letramento literário como um processo de apropriação da literatura em que docentes e alunos vivenciam a leitura literária em sala de aula. Ou seja, o ensino de literatura precisa se basear na proposição de leitura de obras literárias para que aluno e professor integrem juntos uma comunidade de leitores e, assim, ampliem o repertório e realizem atividades sistemáticas e sistematizadas de manuseio da linguagem literária. Todo esse percurso ajudará no referido processo de apropriação da literatura que constitui o núcleo do processo de letramento literário (Cosson, 2019).

Dito isso, este capítulo pretende discutir, de modo geral, alguns aspectos teóricos sobre a forma como a formação do leitor é concebida, mais especificamente o leitor literário; como o ensino de literatura pode ser utilizado para isso; analisar o paradigma letramento literário como forma de ensino para uma formação do leitor literário; e destacar os aspectos que constituem o círculo de leitura. Esses quatro aspectos, mesmo se apresentando aqui em blocos, não se dissociam, uma vez que, todos estão entrelaçados para a compreensão do objetivo desta pesquisa.

2.1 Leitor literário

Assim como alguns textos passaram a ser chamados de textos literários, seus leitores também passaram a ser conhecidos como leitores literários. Diante dessa denominação, é possível identificar algumas perspectivas que levam a uma reflexão sobre seu papel e sua relação com o texto literário.

Umberto Eco (1991), em “Obra aberta”, atribui ao leitor uma posição de destaque diante de um texto literário. Supondo que uma obra tenha uma certa abertura para a sua compreensão, Eco avalia o leitor como relevante para o processo de atribuição de sentido ao texto. Segundo o autor:

O leitor do texto sabe que cada frase, cada figura se abre para uma multiformidade de significados que ele deverá descobrir; inclusive, conforme seu estado de ânimo, ele escolherá a chave de leitura que julgar exemplar, e usará a obra na significação desejada (fazendo-a reviver, de certo modo, diversa de como possivelmente ela se lhe apresentara numa leitura anterior). (Eco, 1991, p. 43)

O leitor tem uma atribuição importante no processo de compreensão de uma obra, em que o seu lugar pode implicar novas leituras e interpretações. Não que a obra esteja à sua disponibilidade para qualquer tipo de atribuição de sentido, ou seja, não se trata de uma posição arbitrária, mas a posição do leitor e suas vivências o auxiliam a construir um significado singular, moldado por seu próprio contexto, enquanto leitor, e às lacunas deixadas pela obra que mobilizaram o repertório pessoal.

Dada essa relevância do leitor no processo de leitura, Umberto Eco (1979) pontua dois tipos de leitores: o leitor modelo e o leitor ingênuo. Enquanto este estabelece uma relação primária diante da leitura, considerando apenas o que está posto; aquele tem um papel cooperativo na interpretação dos textos, atuando de modo mais crítico e dando mais vivacidade ao texto e preenchendo as lacunas presentes do texto.

Essa relação dinâmica que o texto estabelece com o leitor também foi citada por Roland Barthes (2004). A crítica literária nunca se preocupou com o leitor na concepção de

uma obra, pois o autor sempre ocupou um espaço de reverência: “outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente *aqui e agora*” (2004, p. 61, grifos feitos pelo autor). Compreendendo o papel do leitor, Barthes propõe a morte do autor da obra para que o leitor seja percebido como parte do processo de escrita, visto que a obra reúne múltiplas culturas e ideias em diálogo, mas que só ganham vida quando o leitor acessa a obra. “O leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino” (Barthes, 2004, p. 64).

Essa multiplicidade de culturas presentes na obra também é discutida por Bakhtin (2015) que a chama de representações de linguagens. Ao analisar os “processos de transformação aos quais está sujeito todo fenômeno de linguagem” (p. 233), o autor elenca o processo de canonização e o processo de reacentuação de uma obra. Neste, Bakhtin chama a atenção para a complexidade existente, destacando a importância do processo de reacentuação na história da literatura. “Graças às possibilidades intencionais nelas inseridas, em cada época e no novo campo que as torna dialógicas elas podem revelar elementos semânticos sempre novos; sua composição semântica literalmente continua a crescer, a recriar-se” (2015, p. 237). Ou seja, é no momento da leitura que o leitor confronta as informações tanto implícitas quanto explícitas, e isso o impulsiona a um engajamento ativo. Essa imersão estimula a produção de novos sentidos, enfatizando aspectos que estão mais próximos de questões contemporâneas.

Destacado o processo relevante do leitor na recepção de uma obra, Bakhtin acentua a influência que ele pode ter na criação de novas representações da obra, criando novos diálogos. “Nesse novo diálogo, a própria intencionalidade direta da representação e de seu discurso pode intensificar-se e aprofundar-se ou, ao contrário, vir a ser objetificada; a representação cômica pode se tornar trágica, desmascaradora, desmascarada etc.” (Bakhtin, 2015, p. 236).

Para além da importância desse leitor, também se faz necessário compreender como se dá a formação do leitor literário, o qual se transformou em um dos grandes desafios para a escola e se atribuiu ao professor uma posição de destaque nessa função. A 6ª edição de *Retratos da Leitura no Brasil* (2024) detalha que dentro de um universo de 29% de leitores que receberam a influência de alguém para gostar de ler, 8% responderam que foi o professor a principal influência. Quanto à origem do interesse por literatura, em um recorte por faixa etária, 67% (5 a 10 anos); 71% (11 a 13 anos); e 64% (14 a 17 anos) dos entrevistados

atribuíram à escola ou a um (a) professor (a) a indicação de leitura. Esses dados evidenciam o papel importante do docente na formação leitora dos estudantes brasileiros.

Mesmo diante desse papel propulsor, o professor ainda se depara com diversos obstáculos para estimular a leitura nos estudantes e formar novos leitores. Esses obstáculos ganham maior peso para os docentes de literatura, que se deparam com uma dupla necessidade: investir na autoformação leitora e adotar estratégias para despertar nos estudantes o gosto pela leitura literária.

Benedito Antunes (2019, p. 35) defende que os cursos de licenciatura devem formar leitores, e lembra que a trajetória leitora do docente terá influência na sua prática. “É preciso reconhecer que a formação de um verdadeiro professor começa nas suas primeiras leituras, assim que ele se alfabetiza, e continua até o fim de sua vida profissional”. Ou seja, o docente não pode esquecer que é um leitor em formação permanente.

Da mesma forma que o professor constrói seu repertório de leitura, é essencial que valorize o percurso do estudante e os textos que o acompanharam ao longo de sua vida, e isso tem relação com um acúmulo de leituras que vão além do que está proposto pelos cânones. Da mesma forma, é necessário compreender que os repertórios são únicos, ou seja, o professor e o aluno construíram seus repertórios em contextos diferentes.

Sob tal perspectiva, as estratégias adotadas pelo professor no processo de formação do leitor ajudarão o aluno a se inclinar por este ou por aquele gênero, canônico ou não. Antunes (2019) também ressalta que a atuação docente no ensino de literatura deverá se ater à leitura de textos literários; tornando a tradicional exploração de aspectos que remetem à compreensão de aspectos históricos comum nos livros didáticos algo secundário. Nas palavras do autor:

A articulação dos textos em sala de aula terá a finalidade, de um lado, de aprofundar a leitura de uma obra ou questão estética; de outro, de contextualizar a produção e a recepção dessas obras, procurando ampliar seus sentidos unitários num saber mais amplo, de natureza cultural, que por sua vez poderá contribuir para a compreensão de aspectos históricos e sociais do país e do mundo e, de tabela, permitir que os alunos elejam “seus” clássicos (Antunes, 2019, p. 37).

Se o estudante prefere este ou aquele gênero ou obra, ele terá condições de escolher a partir da maturidade que ele desenvolveu ao longo de suas leituras na comunidade de leitores constituída pela sala de aula e conduzida pelo professor.

Mascarello e Cunha (2013, p. 141) também compreendem o papel formador do professor e apresentam uma estratégia que poderia ajudá-lo, como a participação de grupos de estudos. “A responsabilidade de formar alunos leitores exige que os professores também se

assumam como leitores autônomos, e um grupo de estudos na escola pode contribuir com essa perspectiva de formação”.

Nessa concepção de formação de leitor por meio de grupos de estudos, Cosson (2022) destaca o papel social da literatura. Ou seja, aquela multiplicidade de cultura e ideias que dialogam na obra, conforme citada por Barthes (2004) também pode ser vivenciada entre os leitores. “A leitura literária é um processo individual, mas mediado pelo social, ou seja, lemos a partir das diretrizes de nossa comunidade de leitores quanto ao que é ler literatura” (Cosson, 2022, p. 20).

Sem negar essa complexidade que é formar novos leitores, Rossi e Peres (2015, p. 109) lembram que o processo deve ser contínuo. “A formação do leitor, assim como a do professor, advém de um processo complexo e dinâmico que parte do princípio de que precisa ser aprendido e exercitado continuamente”.

Ainda sobre os desafios impostos aos professores, não se pode deixar de considerar algumas discussões que questionam o lugar de leitor do docente: o professor é um não-leitor? Para responder à essa questão, Percival Britto (1998) apresenta um conceito de leitor que pode ajudar a compreender as dificuldades vividas na atuação docente: o leitor interdito.

Nessa discussão, o autor destaca que o papel do professor já afasta o questionamento sobre ele ser um não-leitor. “Não cabe afirmar que o professor é não-leitor, já que ele é produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita. Mais ainda, ele lê frequentemente diferentes tipos de textos” (Britto, 1998, p. 77).

Sob esse olhar, cabe a reflexão sobre a prática docente, muitas vezes, permeada de desafios do cotidiano escolar, a exemplo das influências curriculares e a própria necessidade de se adotar o livro didático. Britto (1998, p. 77) afirma que isso acaba indicando as leituras do professor: “Sua leitura de textos ‘literários’ é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados e reproduzidos para os alunos ou dos textos selecionados e produzidos pelos autores dos didáticos”. Considerando tais aspectos, o autor conclui: “mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interdito” (Britto, 1998, p. 78), ou seja, mesmo não sendo o responsável por essa seleção, o professor dedica-se à leitura dos textos indicados para poder trabalhar com seus estudantes.

Esse professor que, muitas vezes, se limita a ser esse leitor interdito, termina por adotar uma estratégia de ensino mais aderente às suas condições de trabalho. Com isso, o ensino de literatura que deveria ser um espaço de formação de leitores literários, por vezes, termina restrito a abordagens historiográficas da literatura, como veremos a seguir.

2.2 Ensino de Literatura

Conforme vimos, a escola ocupa um espaço privilegiado na vida dos estudantes por se tornar referência no processo de ensino e de aprendizagem. Entre o arcabouço teórico e prático que é ofertado para a construção de aprendizagens, há o ensino de literatura que, envolto de contradições, ainda encontra dificuldade para ocupar o seu espaço dentro das aulas de Língua Portuguesa.

Em *A Literatura em Perigo*, Tzvetan Todorov (2023) apresenta o contexto francês de ensino de literatura. Entre os aspectos apontados, ele externa seu incômodo com a forma como se dá o ensino de literatura nas escolas francesas e sua preocupação suscita um questionamento: “ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto?” (Todorov, 2023, p. 27). A prioridade vivenciada nas aulas, conforme o relato, é a análise que alimenta a crítica literária.

De modo semelhante, nas escolas brasileiras também encontramos alguns autores fazendo apontamentos relevantes sobre o ensino de literatura nas nossas escolas. Osman Lins (1977), na década de 1970, já chamava a atenção para o uso de livros didáticos nas escolas e o quanto isso influenciava no ensino de literatura. Segundo o autor, além de muitos literatos apresentarem dificuldade no compartilhamento de obras para que fossem estudadas em escolas, os materiais utilizados nas aulas não estimulavam “no aluno, a admiração cordial, o interesse ativo, em relação ao escritor e ao ato de escrever” (Lins, 1977, p. 34).

Ainda de acordo com Lins (1977, p. 35), “é preciso não esquecer que muitos dos alunos têm nos livros escolares sua única razão de literatura e o único meio de chegar a conclusões sobre o que são as letras e os escritores”. Essa realidade descrita pelo autor há quase cinquenta anos atrás, infelizmente, ainda não foi superada. Nas escolas que se dispõem a ensinar literatura, os professores ainda se atêm a trechos de obras ou adaptações de clássicos que são utilizados nas aulas para ilustrar aspectos gerais que se queira acentuar sobre estilos ou características historiográficas. Mais frequente entre leitores mais jovens, não se pode ignorar que a adaptação, conforme Grijó (2021, p. 88), é uma redução que compromete a compreensão da obra, eliminando aspectos importantes que marcam a construção do texto. Segundo a autora, esse “cotejamento entre obra integral e a obra adaptada indica uma redução não somente em tamanho (...), mas também uma reconfiguração do texto, que toma o enredo como o aspecto mais relevante a ser conservado”.

Melo *et al.* (2021) também fazem uma análise sobre como as escolas estão ensinando literatura. Segundo as autoras, os problemas não se limitam apenas às análises de obras: “a educação literária nas escolas, em geral, se limita em análises das obras e avaliações que não

permitem que os livros sejam experienciados e compartilhados de maneira que promova a produção de sentidos” (Melo *et al.*, 2021, p. 110).

Cosson (2020b), em *Paradigmas do Ensino da Literatura*, destaca que o professor se utiliza de moldes para compor as aulas de literatura como forma de identificar, explicar, guiar e até delimitar a sua atuação. Esses moldes apresentam características que são derivadas de um paradigma de ensino.

No quadro a seguir, é possível identificar cada paradigma, identificado e analisado por Cosson (2020b). Na pesquisa, são observadas algumas questões pedagógicas e literárias: concepção, valor e objetivo de ensino da literatura; conteúdo; metodologia; o papel do professor, do aluno e da escola; o lugar disciplinar da literatura na grade curricular; como é feita a seleção de textos; qual é o material de ensino utilizado; quais são as atividades de sala de aula; e como é feita a avaliação.

Quadro 2 - Paradigmas do Ensino de Literatura

PARADIGMA / QUESTÕES PEDAGÓGICAS E LITERÁRIAS	Moral- gramatical	Histórico- nacional	Analítico- textual	Social- identitário	Formação do leitor	Letramento literário
Concepção de literatura	Corpo de obras tradicionais	Conjunto de obras que representam a nação ao longo da história	Obra esteticamente elaborada	Produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades	Textos impressos ficcionais e poéticos	Linguagem que se apresenta como repertório
Valor da literatura	Função civilizatória	Identidade cultural da nação	Fruição estética.	Espaço de representação social, desvelamento crítico e combate político	Caráter formativo da leitura literária	Experiência única, porque humana, de linguagem
Objetivo do ensino de literatura	Ensinar a língua e formar moralmente	Conscientizar o aluno da sua nacionalidade	Desenvolver a consciência estética do aluno	Desenvolver a consciência ético-política do aluno	Desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo	Desenvolver a competência literária do aluno
Conteúdo	Textos literários como material de leitura, exemplos da língua culta e modelos para a escrita	Protoliteratura História da literatura/ períodos literários	Análise da qualidade literária da obra.	Análise da representação social presente na obra.	Leitura íntima e pessoal sem qualquer constrição ou impedimento	Linguagem literária como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias (texto, contexto, intertexto)

Metodologia	Análise, comentário, memória	Transmissão de informações	Análise como modelagem e identificação	Reflexão colaborativa sobre questões sociais.	A leitura literária como prática	Manuseio do texto literário e compartilhamento da experiência literária pelos alunos
Papel do professor	Transmitir os conhecimentos que possui	Informar o aluno sobre a história da literatura	Um leitor tecnicamente especializado	Conduzir e mediar a discussão do texto	Mediador (animador) da leitura	Constituir uma comunidade de leitores em sala de aula
Papel do aluno	Reverenciar os textos	Memorizar dados sobre obras, autores e estilos de época	Leitor aprendiz	Adesão às temáticas e à análise crítica proposta pelo professor	Praticar a leitura dos textos literários	Agente do processo pedagógico
Papel da escola	Guardiã da literatura	Confirmação da identidade nacional por meio da literatura	Garantir o acesso e a fruição das obras de qualidade estética	Formação do aluno como cidadão	Garantir o acesso às obras e o tempo para a fruição	Garantir espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura
Lugar disciplinar da literatura na grade curricular	Base da formação escolar, faz parte de ensinar a ler e a escrever	Componente curricular próprio no ensino secundário (início do séc. XX)	Disciplina à parte no Ensino Médio	Lugar próprio para o ensino da literatura, separado da língua portuguesa e próximo da história, da filosofia e da sociologia	Suplemento do ensino da escrita	Reconhecimento da especificidade do letramento literário como modo de ensinar literatura na escola
Seleção de textos	Previamente determinada	Obras canônicas	Textos avaliados pela crítica	Tarefa de exclusiva responsabilidade do professor	Textos próximos do aluno	Textos significativos para a experiência literária do aluno e da turma
Material de ensino	Seleção de textos	Livros de leitura, livros seriados, antologias, manuais escolares, manual de história da literatura	Textos curtos que permitem a leitura de uma só vez e no limite de uma aula	Obras 'literárias' e manifestações culturais diversas	O livro literário	Objetos textuais variados
Atividades de sala de aula	Oralização, comentário, análise e composição	Pragmática do ensino da leitura e da história literária	Análise do texto	A discussão como procedimento didático preferencial	Técnicas ou dinâmicas de animação da leitura	Práticas de leitura, produção e compartilhamento dos textos literários
Avaliação	Um dia excepcional para reprodução	Testes: confirmação das informações dos manuais didáticos	Identificação de categorias analíticas / ensaio crítico	Formalidade escolar/ênfase no processo	Registro da leitura realizada	Avaliação dos níveis de competência literária dos alunos e da turma

Fonte: Conde (2025).

Conforme descreve o quadro, a concepção de literatura define o valor que ela tem para a sociedade e como o professor deve trabalhar os conteúdos em sala de aula. A experiência com as obras literárias passou por diversos momentos históricos. O paradigma Moral-Gramatical tinha como foco o pretexto para ensinar as normas gramaticais; no paradigma Histórico-Nacional, o foco não era a leitura literária, mas o ensino historiográfico; no Analítico-Textual, o parâmetro era o cânone; no Social-Identitário, o objetivo é analisar a obra sob a perspectiva da representação social presente na obra; no paradigma da Formação do Leitor, o foco é a experiência íntima com a obra; e o Letramento Literário traz a linguagem literária para o centro no processo de apropriação e de prática leitora e de produção literária.

A leitura literária, portanto, que deveria ser o objetivo de ensino de literatura em todos os paradigmas, só vai aparecer plenamente nos paradigmas de Formação do leitor e do Letramento Literário. Nos demais, o texto literário aparece mais como um suporte para desenvolver outras competências no aluno. Há, entretanto, diferenças relevantes entre esses dois paradigmas.

O paradigma de Formação do leitor deixa a desejar nas questões pedagógicas: o objetivo do ensino se perde quando enfatiza o hábito da leitura, a criação do gosto e a formação de leitor crítico-criativo. Também o papel do professor, do aluno e da escola são reduzidos ao acesso às obras, o professor como mediador, o estudante como leitor e a escola como local que oferece a obra e o espaço para as leituras.

O Letramento literário, por outro lado, tem como objetivo o desenvolvimento da competência literária do aluno. Os papéis do professor, do aluno e da escola são destacados pela formação do leitor literário de modo gradual, ou seja, não são ações isoladas que ajudarão a alcançar o objetivo, mas a prática coletiva e compartilhada fará a diferença na construção de um leitor com uma postura crítica-reflexiva.

Para corroborar essa perspectiva, Cosson (2021b, p 35) lembra que “é na experiência da leitura do texto literário que o ensino de literatura deve apostar se quiser vencer as dificuldades que lhe impõem o perfil dos alunos, dos professores e da organização das escolas nos dias atuais”. Assim, entre os paradigmas que se apresentam, o Letramento literário é uma opção que pode exigir mais dos docentes, enquanto construtores de um espaço de leitura em sala de aula, mas isso também fará do estudante um agente, fazendo a diferença no seu processo de formação como um todo.

Diante dessa necessidade de se adotar uma estratégia eficiente para o ensino de literatura, o Letramento literário (Paulino e Cosson, 2009) se coloca como uma possibilidade didática mais efetiva e eficiente, o que será mais detalhado adiante.

2.3 Letramento literário

O termo letramento ganhou uma ampla repercussão no Brasil ainda na década de 1980. Quem primeiro introduziu o vocábulo no país foi Mary Kato, em 1986, com a obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, em que a palavra letramento aparece na defesa de que é tarefa da escola tornar o indivíduo funcionalmente letrado para responder às demandas sociais de uso da escrita. Na década seguinte, Ângela Kleiman lança um livro onde faz uma apresentação dos diversos estudos desenvolvidos no país até então sobre letramento. Soma-se a esse escopo, Magda Soares, com “Letramento: um tema em três gêneros”, lançado em 1998. Com isso, avançaram no aprofundamento para compreender o termo (Etto e Carlos, 2018).

Brian Street (1984; 1993; 2014) com os Novos Estudos de Letramentos (NEL) foi quem desenvolveu a perspectiva do letramento numa concepção mais ligada à natureza social. O que passou a ser chamado de “virada social” foi o que caracterizou os novos estudos. “Isso implica compreender os diversos tipos de letramentos como construções sociais e históricas, envolvidas por saberes, crenças e valores, e também inscritas em relações de poder diferentes no tempo e espaço, e diversas de um grupo social para outro” (Etto e Carlos, 2018, p. 95).

Os NEL, segundo Rojo (2009, p. 102), “têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”. O que faz com o termo ganhe o pluralismo na sua essência. “Nesse movimento, o conceito de letramento passa a ser plural: letramentoS.” (Rojo, 2009, p. 102. Grifo feito pela autora). E assim, múltiplos letramentos foram surgindo.

Foi nesse contexto, de ampla difusão dos letramentos que, segundo Cosson (2020b, p. 171) surgiu o letramento literário. Como explicita o autor, “a expressão letramento literário foi cunhada por Graça Paulino no final da década de 1990 para tratar de um tipo singular de letramento e sua inserção no contexto escolar”. Cosson (2019, p. 11) ainda ressalta: “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”.

Desde então, diversos estudos foram feitos numa perspectiva de estimular uma nova prática de ensino de literatura nas escolas e nas universidades, colocando em foco a leitura literária. Para deixar o conceito mais compreensível, Paulino e Cosson (2009, p. 67) definiram o letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Para compreender a apropriação, Chartier (1988, p. 24) afirma que é preciso haver um “rompimento com o conceito de sujeito universal e abstrato”. Logo, o autor enfatiza a concepção de que “as inteligências não são desencarnadas” (p. 27), ou seja, elas se desenvolvem e se manifestam dentro de contextos históricos e culturais específicos. Na sequência, o autor afirma: “a apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (Chartier, 1988, p. 26). Assim, a apropriação indica características individuais e ressalta a identidade do leitor.

Na sequência, temos uma explanação sobre o uso do termo apropriação utilizado na conceitualização de Letramento literário:

É um processo de apropriação, ou seja, um processo por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que nos permite tornar próprio o que é alheio. Aqui é fundamental entender que essa apropriação da literatura é similar ao aprendizado da língua materna, que faz com que a língua comum a todos seja também particular a um indivíduo. Trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores. Por consequência, a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva. Por isso, ainda, a necessidade de que essa apropriação da literatura seja de forma literária, isto é, que não só use os artefatos comunitariamente reconhecidos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência do outro (Cosson, 2020b, p. 172).

O sentido de apropriação apresentado por Paulino e Cosson ganha contornos de internalização de algo que é externo. A leitura, por exemplo, faz parte do processo de aquisição da escrita ao qual o ser humano é exposto ao longo da vida. Quanto ao contato com a literatura, os autores defendem que a leitura literária deve ser algo aprendido do mesmo modo que a língua materna. Desse modo, compreendemos que a literatura está presente em tudo que fazemos no nosso dia a dia porque o imaginário humano faz o que a literatura provoca em nós: reinventar a realidade.

A partir do entendimento de que se trata de um processo de apropriação da literatura, Paulino e Cosson (2009) aproveitaram para explicar que os termos escolhidos nessa etapa

estão próximos da perspectiva dos Novos Estudos de Letramentos, mais especificamente quando utilizam a palavra “processo”. Logo, a concepção dos autores não apresenta o ensino de literatura como algo isolado ou desvinculado do contexto no qual o sujeito está inserido, nem do que o acompanhou ao longo da vida: “para nós, enfatizar o caráter processual do letramento literário significa dizer que não se trata de um produto ou alguma coisa acabada e pronta, antes é algo que se constrói ao longo do tempo, acompanhando o percurso da própria vida” (Cosson, 2020b, p. 172).

Embora a constituição do leitor literário seja um processo individual, enraizado nas vivências de cada um, seu desenvolvimento precisa de estímulo social. O meio externo deve aguçar esse hábito, reforçando a importância de se ampliar o repertório literário. Ao passo que, vale salientar, por se tratar de algo que necessita do estímulo social, isso precisa ser validado por alguma instituição. Então, a escola, um grupo de leitura, ou qualquer outro espaço de compartilhamento se faz necessário nesse processo de formação do leitor literário.

O professor, no espaço escolar, deve provocar o estudante para que ele se sinta estimulado a se apropriar da leitura literária, promovendo um ensino que desperte no estudante o gosto pela leitura de textos literários e se transforme em um leitor assíduo. O que significa que o docente também precisa se apropriar da leitura literária. Nesse sentido, cabe ao professor ser mais que um especialista em literatura e um docente-mediador, ele também precisa, antes de tudo, ser leitor literário. É o que explica o autor, ao dizer:

Cumprir pensar a área como um todo em função de um professor de literatura que precisa transitar com segurança entre os conhecimentos literários (críticos, teóricos, historiográficos e comparatistas) ao mesmo tempo que deve possuir um repertório de práticas literárias (leitura e escrita) e saber identificar e selecionar as estratégias pedagógicas mais adequadas para a aprendizagem de seus alunos. Trata-se, portanto, de uma tripla formação: o especialista, o leitor e o professor (Cosson, 2021b, p. 39).

Desse modo, o letramento literário deve ser uma prática vivenciada, antes de tudo, pelo próprio professor. Ou seja, ele precisa ter consciência de seu próprio letramento literário que o torna leitor literário antes de ser professor. O que permitirá perceber o reflexo disso em sala de aula. Cruz e Santos (2022), na pesquisa “Letramento literário das professoras de Língua Portuguesa na formação continuada”, concluíram: “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” (2022, p. 9).

A compreensão dessa prática também enfatiza a participação de vários sujeitos que ocupam os espaços ao redor desse leitor em construção. Araújo e Aragão (2020, p. 481)

destacam: “o letramento literário é um processo contínuo em que vários agentes podem contribuir para que o(a) aluno(a) vivencie o texto literário”. Assim, a atuação da escola, da comunidade escolar e da família são importantes nessa caminhada.

Reforçando essa perspectiva, é a presença da família que também tem destaque na pesquisa da 6ª edição de Retratos da Leitura no Brasil (2024). Ainda dentro do recorte de 29% de pessoas que influenciaram o gosto pela leitura, 9% atribuíram essa influência à mãe ou responsável do sexo feminino. Isso significa que a escola precisa envolver mais a família nas estratégias de leitura que são desenvolvidas na escola.

Outro aspecto relevante na utilização do letramento literário em sala de aula é que se trata de um paradigma, conforme Cosson (2020b), que também tem o processo de escrita previsto na sua vivência. Araújo e Aragão (2020, p. 480) lembram: “o letramento por meio de textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma”.

Essa relação leitura e escrita tem um custo alto para o letramento literário porque provoca uma postura mais atuante em relação ao que se lê, ou seja, o leitor se conscientiza de que a literatura permeia o seu universo dentro ou fora da escola. E não ocorre em um momento específico, mas se dá de modo contínuo porque os contextos se renovam ou se ampliam. Por fim, Aragão (2017, p.7) lembra: “o principal objetivo do letramento literário deve ser formar um receptor capaz de refletir e construir os sentidos de uma obra”, logo esse leitor literário não está apenas na escola, mas em vários outros lugares.

Para formar esse leitor, o letramento literário, conforme é possível identificar no quadro anterior (Quadro 2), propõe que a seleção dos textos se atenha a uma antologia significativa para a experiência literária do aluno e da turma. Bem como, as atividades em sala de aula devem envolver práticas de leitura, produção e compartilhamento dos textos. Cosson (2020a, p. 51) também chama a atenção para o diálogo que deve permear esse momento de leitura literária. “Tomado como um diálogo, como uma relação, o ato de ler é mediado por três objetos da leitura: texto, contexto e intertexto”, porque, “quando leio um texto sempre leio simultaneamente o texto, o contexto e o intertexto”. Observar esse diálogo, é permitir que o leitor compreenda a obra de um modo mais amplo, em que as suas condições, enquanto leitor situado em um determinado contexto, também podem ser relevantes no contato que ele tem com aquela obra, naquele momento.

Dentro desse escopo do paradigma, o professor precisa se utilizar de diversas estratégias de leitura, a depender do perfil dos estudantes e da escolha textual feita para aquele momento na sala de aula, para envolver os estudantes nesse processo de leitura literária. Além

disso, cabe ressaltar que o professor pode tentar conciliar as estratégias, fazendo as adaptações necessárias, com as atividades curriculares que, quase sempre, precisam ser cumpridas.

O Círculo de Leitura é uma dessas estratégias que pode ser utilizada em sala de aula porque, além de promover a formação leitora, envolve professor e aluno no processo de constituição de uma comunidade de leitores. A seguir, detalhamos um pouco sobre esse evento de letramento literário.

2.4 Uma estratégia privilegiada de letramento literário e formação do leitor na escola: os Círculos de Leitura

Há várias estratégias de ensino que permitem o desenvolvimento da competência literária e a formação do leitor, conforme a perspectiva do letramento literário. Um desses eventos de letramento literário é o Círculo de Leitura, que recebe outras de denominações como Roda de Leitura, Clube de Leitura, Clube do Livro, Círculo de Literatura ou Oficina de Leitura (Cosson, 2016).

Independentemente da denominação dada, um círculo de leitura é basicamente uma reunião de pessoas para ler um texto, uma leitura compartilhada, portanto. Eliana Yunes (1999) destaca, de modo instrutivo, que o objeto lido é quem ocupa o centro do Círculo. Segundo a autora, “os Círculos de Leitura se propõem assim - todos se acham em igual distância de um centro, que não é nunca o professor, mas o texto, o filme, o quadro, a crônica, a reportagem, o documentário que se lê” (1999, p. 19). Também Pereira (2009, p. 25) lembra que “o Círculo de Leitura permite a (con)vivência com as linguagens, mas não se furta de voltar sempre ao texto escrito, portanto, mantém um trabalho consistente em relação ao texto”. Ou seja, a obra literária é fio condutor da leitura. Na mesma perspectiva pedagógica, Cosson (2020a, p. 157) ressalta o aspecto coletivo do Círculo. “É basicamente um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra”.

Neste sentido, o Círculo de Leitura segue algumas regras ou apresenta algumas estruturas durante o seu funcionamento. Yunes (1999, p. 20) chama a atenção para o “leitor-guia”, ou como estamos utilizando nesta pesquisa, o (a) condutor (a), que apenas deve lançar “luz sobre as cenas de leitura, os atos de leitura, sem impor sua condição ou a do autor”. Cosson (2020a) distingue o Círculo em três tipos: *estruturado*, que segue “uma estrutura previamente estabelecida com papéis definidos para cada integrante para guiar as discussões” (Cosson, 2020a, p. 158); *semiestruturado*, em que não há “propriamente um roteiro, mas sim orientações para guiar as atividades do grupo” (Cosson, 2020a, p. 159); e *aberto ou não estruturado*, que tem como ponto de partida as obras e o cronograma dos encontros, além

disso, os participantes se revezam na condução. Cosson (2020a, p. 159), afirma que esse último tipo de círculo está “muito próximo da ideia que se tem um clube de leitura”.

O chamado Clube do Livro ou Clube de Leitura é um exemplo bem comum de vivência do Círculo, considerando seu aspecto estrutural, ou seja, o texto no centro da estratégia, com as leituras e os cronogramas pré-definidos. Cosson (2020a, p. 148) só faz uma ressalva: “se na escola e em ambientes similares, a ênfase é sobre o caráter formativo dos círculos de leitura, fora da escola o traço que mais se distingue é a sociabilidade que proporciona”. Um exemplo é o Clube de Leitura Felicidade Clandestina que foi criado em meados do ano de 2023 e funciona na biblioteca Clarice Lispector, da Escola de Formação de Educadores do Recife (EFER) - Paulo Freire. A seleção das obras para os encontros bimestrais é feita de forma coletiva, permitindo que cada participante sugira títulos, os quais são posteriormente votados para identificar as preferências dos membros. Em seguida, são definidas as datas e os horários dos encontros. Com o cronograma e as obras pré-estabelecidas, cada um faz a sua leitura e, durante a prática de compartilhamento, há a socialização de impressões. Além de ser um espaço aberto para cada um se colocar, a ocasião serve para trocas de indicações de outras obras com temáticas idênticas.

Quando chamamos atenção para o Círculo como uma estratégia privilegiada de letramento literário e formação do leitor na escola - parafraseando Cosson (2021c), em que destaca o Círculo como um modo privilegiado de compartilhar textos - é porque além de estimular o compartilhamento de leituras, dentro da sala de aula ou no espaço de leitura da escola, como a biblioteca, o Círculo de Leitura amplia o repertório dos leitores e aprofunda as leituras em torno daquele texto. Assim sendo, Yunes (1999, p. 21) ressalta os ganhos dessa estratégia: “O Círculo de Leitura põe em movimento a consciência crítica que predispõe à cidadania. Depois que se aprende a pensar e a dizer o que se pensa, o próximo passo é agir, participar, inscrever-se na história ou escrever a história”. Cosson (2020a, p. 177) destaca a autonomia que o estudante adquire. “Os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária”. Por fim, é um evento de letramento literário que permite ao professor, em sala de aula, adequar o melhor modo de execução, tirando de si o centro da formação do leitor, mas estimulando o estudante nesse processo de fala e escuta atenta e ativa.

A formação continuada de professores, conforme vimos anteriormente, tem, entre as suas características, o aspecto de continuidade, ou seja, não se trata de um encontro que ocorre de modo aleatório ou solto. É por isso que os círculos de leitura constituem uma

alternativa importante para a formação continuada de professores, com destaque para aqueles que ensinam literatura. Neste caso, o foco dessa estratégia poderia ir além de compreendê-la como um evento de letramento literário a ser desenvolvido em sala de aula, mas sim para fortalecer e ampliar a formação de leitor dos professores. Yunes (1999, p. 21) lembra: “A vantagem é que os Círculos podem ter o tom que convier ao grupo: iniciantes somos todos em qualquer experiência nova que vivemos”. Assim, feitos os ajustes necessários, a formação continuada pode estimular o docente a investir mais na sua própria leitura literária por meio dos círculos de leitura.

À vista disso, a formação do leitor literário que é estimulada coletivamente traz consigo traços individuais. A representação feita pelo leitor é individual, ou seja, é fruto das percepções que o leitor tem de mundo e que podem se conectar ou não com o que ele experimenta na leitura. Ao entrar em contato com outras leituras, como formação continuada, na comunidade da sala de aula ou em um grupo de leitura, por exemplo, o leitor vislumbra novas possibilidades que vão corroborar ou não a sua leitura, mas também podem abrir perspectivas não vistas ou cogitadas no momento da leitura individual. Isso tudo é natural porque as visões individuais são percepções partidas da realidade.

Contemplar cada perspectiva remete a uma ideia da importância e da necessidade de formação do leitor literário. Tratar este assunto como fácil é desmerecer o trabalho cheio de desafios que há na prática docente. Como vimos, além de ser transpassado de diversas leituras que o provocam a adotar uma determinada prática, por vezes, engessada, o docente se sente desestimulado a investir na sua formação leitora.

Além disso, conforme indicado, só estratégias que priorizam a leitura de textos literários, em sala de aula, ou que provoquem essas leituras é que indicarão um processo de formação mais exitoso. De antemão, pensar desse modo, fará com que o professor, mesmo sem ter lido antes determinada obra, talvez terá a oportunidade de fazê-lo junto com seus estudantes. Isso não o diminui, pelo contrário, pode estimular uma atuação cooperativa entre os leitores (professor e alunos).

Esse leitor cooperativo concebido por Umberto Eco (1979) que atua de modo crítico na leitura de uma obra, bem como, aquele leitor dialógico, descrito por Bakhtin (2015), e intertextual, concebido por Barthes (2004), também se faz presente no compartilhamento entre os leitores em sala de aula. O processo formativo também não deve ser uma responsabilidade exclusiva do professor, mas sim de toda a escola, entendendo a sala de aula ou o espaço escolar com ambientes privilegiados para discussões e trocas.

3. A JORNADA DA PESQUISA

Partindo da concepção de que a metodologia se trata do delineamento traçado pelo pesquisador para responder à pergunta principal de trabalho, bem como alcançar os objetivos definidos, é necessário conhecer e escolher a melhor metodologia para guiar a investigação. Diante disso, esta pesquisa adotou o método *Educational Design Research* (EDR) porque, de acordo com Akker *et al.* (2006, p. 3) o “mais convincente argumento para iniciar a pesquisa em design decorre do desejo de aumentar a relevância da pesquisa para a política e a prática educacional”. Os autores destacam ainda as críticas sofridas pelas pesquisas educacionais que não dialogam fortemente com a prática; isto é, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com vistas na solução de uma dificuldade encontrada na formação continuada de professores da rede estadual de educação de Pernambuco na área do ensino de literatura, compreendemos que o método EDR ajudará a propor soluções viáveis para o contexto real no qual a escola e, principalmente, os docentes e estudantes estão inseridos.

Bernardo (2021, p. 67) explica que a *Educational Design Research* está incluída dentro do arcabouço de metodologias de investigação “orientadas para a prática” nomeado de *Development and Research* (Desenvolvimento e Investigação). Para a autora, *Desenvolvimento e Investigação* “cobrem hoje um campo alargado que se refere a procedimentos metodológicos de investigação que visam a produção de conhecimento científico a partir do desenho, implementação e avaliação de intervenções (produtos) elaboradas com vista a responder a um problema”. Portanto, ao final desta pesquisa, o objetivo é termos uma proposta de prática educacional, testada e avaliada, que responda a um problema específico, mas que poderá inspirar novos contextos educacionais e a criação de novos produtos; bem como os princípios de *design* que poderão inspirar a elaboração de novas propostas de formação de leitor literário.

Quanto à definição da *Educational Design Research*, Mckenney & Reeves (2012, p. 7), consideram-na “como um gênero de pesquisa em que o desenvolvimento iterativo de soluções para problemas educativos práticos e complexos no domínio da educação constitui também o contexto para a investigação empírica”. Ou seja, o seu caráter não está centrado no empírico ou na teoria, mas em ambos, em que o processo de investigação e a proposição de soluções se dão simultaneamente. Tjeerd Plomp (2010, p. 9) vai além dessa perspectiva, apresentando uma concepção em que a EDR deve ser fruto de um conhecimento científico produzido a partir de uma vivência e que possa abrir novas possibilidades de uso. Assim, para além da resolução de problemas educacionais, a *Educational Design Research* se propõe a

conhecer profundamente o contexto no qual esse problema está inserido, servindo de base para encontrar as soluções mais apropriadas para aquela realidade, testando e avaliando e, por fim, oferecer princípios que poderão ser utilizados e aplicados em outras realidades. Segundo o autor,

A pesquisa em design educacional é percebida como o estudo sistemático de projetar, desenvolver e avaliar intervenções educacionais, – como programas, estratégias e materiais de ensino-aprendizagem, produtos e sistemas – como soluções para tais problemas, que também objetiva avançar nosso conhecimento sobre as características dessas intervenções e os processos para projetá-las e desenvolvê-las.¹⁵

Bernardo (2021, p. 69) explica que “uma das diferenças fundamentais do EDR face ao simples desenho de intervenções (soluções) para os problemas em educação, nomeadamente no campo do uso das tecnologias digitais, é a produção do conhecimento científico”. Assim, além de um projeto elaborado e pensado em determinado contexto escolar, a proposta tem como propósito servir para que outros educadores também a utilize, adequando-a ao seu contexto, caso necessário. Para isso, os princípios que nortearam na sua elaboração deverão estar disponíveis de modo claro e compreensível.

Na perspectiva de deixar claro qual a natureza da *Educational Design Research*, Plomp (2013, p. 16) faz uma distinção entre Investigação para o Desenvolvimento (*development studies*) e Investigação para a Validação (*validation studies*). Segundo o autor, na Investigação para o Desenvolvimento, a partir de um projeto, de uma análise sistemática e de avaliações das intervenções práticas, o objetivo é apresentar soluções para problemas complexos educacionais e avançar no conhecimento sobre as características dessas intervenções práticas e do processo de criação e desenvolvimento. Na Investigação para a Validação, o objetivo está “no desenvolvimento ou validação de uma teoria”, sobre determinado processo e como ele pode ser vivenciado. Essa distinção se faz necessária porque esta pesquisa tem um caráter propositivo de resolução de um problema educacional, ou seja, sua natureza é de Investigação para o Desenvolvimento (*development studies*).

Bernardo (2021, p. 71) ao citar Gravemeijer e Cobb (2013) lembra que “por validação não se deve entender confirmação, mas a compreensão teórica de como ocorre a aprendizagem e de como um ambiente de aprendizagem pode ser desenhado num determinado contexto”. Ainda segundo Bernardo (2021, p. 71), os autores designam esse processo de teoria local (*local theory*), ou seja, o contexto no qual o problema está inserido também ajudará na elaboração de um projeto para solucioná-lo.

¹⁵ Tradução nossa.

A *Educational Design Research* teve origem em decorrência da procura por soluções inovadoras no âmbito da educação. Segundo Mckenney & Reeves (2014, p. 5), o crédito de lançar o termo como um gênero específico de investigação científica é atribuído a dois artigos publicados em 1992; o de Brown (1992) no *Journal of the Learning Sciences*; e de Collins (1992), em um capítulo de livro. Em ambos, havia uma preocupação quanto à forma como os estudos educacionais eram concebidos. Nas considerações de Brown, a discussão girava em torno das “tensões entre os estudos laboratoriais de inovações educacionais e os desafios inerentes à integração dessas inovações em salas de aula do mundo real como pano de fundo para descrever seus próprios experimentos de design”; já em Collins, o autor defendia a educação “como uma ciência do design semelhante à aeronáutica, em oposição a uma ciência analítica semelhante à física, enfatizando o fato de que as condições de laboratório raramente poderiam se aproximar às condições das salas de aula reais.”

Sobre a terminologia, Tjeerd Plomp (2013, p. 12) elenca as diversas expressões para designar o campo, no qual a *Educational Design Research* está inserida, mas deixa claro que os objetivos e as características podem ser diferentes:

Uma nota final sobre a terminologia, seguindo van den Akker, Gravemeijer, McKenney, e Nieveen (2006), a investigação de design é utilizada como um rótulo comum para uma “família” de projetos de investigação relacionados que podem variar um pouco em termos de objetivos e características - exemplos são a investigação em design experiências (por exemplo, Brown, 1992; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrere, & Schauble, 2003), estudos de design (Shavelson, Phillips, Towne, & Feuer, 2003; Walker, 2006), investigação baseada no design (Design-Based Research Collective, 2003), investigação sobre o desenvolvimento (Lijnse, 1995; van den Akker, 1999) e investigação em engenharia (Burkhardt, 2006). Para além destes, outros membros desta "família" são a investigação-ação participativa (Eilks & Ralle, 2002; Marks & Eilks, 2010) e a investigação sobre a implementação baseada no design (Penuel, Fishman, Cheng, & Sabelli, 2011).¹⁶

Considerando a perspectiva de Plomp (2010, p. 13), que enfatiza “o ponto de partida para a pesquisa de design que são os problemas educacionais para os quais não existem princípios validados (diretrizes ou heurísticas ‘como fazer’) para estruturar e apoiar as atividades de *design* e desenvolvimento”, esta pesquisa avalia a necessidade de que seja elaborado um protótipo ou prática, numa visão holística, que envolva diretamente a formação continuada de professores do Ensino Médio das escolas públicas de Pernambuco em que se refletirá indiretamente no ensino de Literatura, em sala de aula. O caráter experimental está

¹⁶ Tradução nossa

associado à ideia de conhecimento prático, considerando que o ponto de partida da EDR são os problemas reais.

Para se chegar ao protótipo finalizado, alguns passos devem ser percorridos. Reeves (2006 *apud* Plomp, 2010, p. 14) propõe seguir os passos elencados no seguinte gráfico:

Figura 1: Refinamento de Problemas, Soluções, Métodos e Princípios de Design

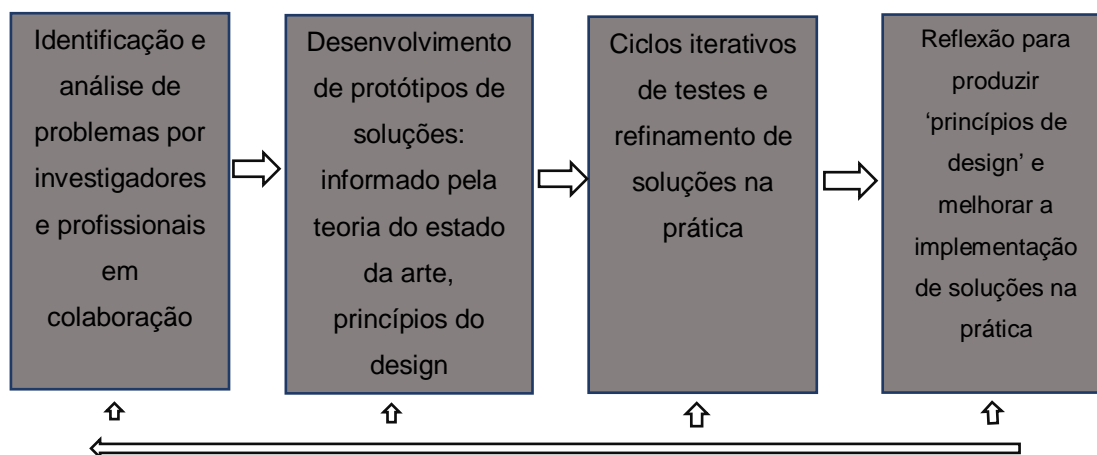


Diagrama elaborado por Reeves, (2000; 2006) (tradução nossa).

Como estratégia presente na abordagem da *Educational Design Research*, especialmente na Investigação para o Desenvolvimento (*development studies*), Plomp (2013, p. 19) destaca que os autores podem adotar diferentes modos de apresentar a sua pesquisa, mas há um consenso de que a pesquisa é feita por meio de fases; e as três principais são:

1. Pesquisa preliminar (*preliminary research*): essa etapa consiste na investigação teórica e análise de exemplos práticos para compreender o problema e seu contexto. Bernardo (2021, p. 71) lembra que “*focus group* (grupos focais), e outras técnicas de inquérito, e análise documental podem ser algumas das técnicas” aplicadas para compreender o contexto. É nessa fase que se faz a caracterização do problema e se identifica possíveis intervenções inovadoras, bem como, é feita a elaboração do esboço. Além disso, Gravemeijer & Cobb (2013, p. 76) chamam a atenção para as definições teóricas que devem ser feitas nessa etapa, como “uma questão crucial” para “clarificar” o processo de aplicação da prática, na fase seguinte. Como se verá nas citações diretas, os autores da EDR usam, em seus textos, a palavra intervenção. Em nosso estudo, preferimos usar, sempre que possível, intervenção prática ou apenas prática por considerar que nosso objetivo, mais do que fazer uma intervenção, que poderia ser interpretada como pontual, é ensejar uma prática permanente. Além disso, o termo prática

usado no campo do letramento se refere ao uso contextualizado da leitura e da escrita¹⁷, o que corresponde melhor ao caráter da proposta que é feita nesta tese, como apresentaremos na conclusão.

2. Fase de desenvolvimento do protótipo (*development or prototyping phase*): consiste na etapa de construção de um protótipo que será utilizado, inicialmente, na intervenção prática. Segundo Plomp (2013, p. 19), essa fase “consiste em iterações, cada uma delas é um microciclo de investigação, sendo a atividade formativa a mais importante destinada a melhorar e aperfeiçoar a intervenção”. Assim, nessa etapa, esse protótipo passará por mudanças, logo, é o momento de acumular avaliações e reflexões dos resultados obtidos nas aplicações. Bernardo (2021, p. 72) explica que essa anotação é importante para se chegar ao objetivo final do experimento. “Na fase de desenho e construção do protótipo, um processo coerente e documentado é seguido para alcançar a solução do problema. O desenho implica a análise ponderada do conhecimento disponível, o qual servirá de enquadramento e fundamento teórico”.

Para Nieveen & Folmer (2013, p. 157), nesta fase, o protótipo pode ser usado de dois modos: o primeiro designado de “prototipagem evolutiva”, em que “um protótipo pode ser continuamente aperfeiçoado (com base nos resultados da avaliação formativa e nas reflexões dos criadores sobre o protótipo) e evoluir para um produto final”. Como exemplo que utiliza essa abordagem, os autores citam “o desenvolvimento de uma situação de ensino e aprendizagem inovadora”. Já o segundo, é o “protótipo descartável ou protótipo em papel”, utilizado em intervenções educativas baseadas em computador, em que, segundo Nieveen & Folmer, (2013, p. 157), depois avaliado, é “abandonado fora e os resultados da sua avaliação serão tidos em conta no protótipo seguinte”.

3. Fase de avaliação (*assessment phase*): etapa de avaliação sumativa. De acordo com Plomp (2013, p. 19), esta fase é “para concluir se a solução ou intervenção atende às especificações pré-determinadas”, bem como, muitas vezes, pode resultar “em recomendações para melhoria da intervenção”. Por isso, o autor também explica que ela também é chamada de “semi sumativa”. McKenney & Reeves (2012, p. 133) destacam que “a reflexão diz respeito à consideração retrospectiva de resultados e observações (e não à avaliação do desempenho pessoal)”. Mais adiante, os autores chamam a atenção para a reflexão como uma ferramenta importante na etapa de avaliação, uma vez que ela pondera todo o processo para a produção de novos conhecimentos. Ao final do processo iterativo, essa compreensão teórica

¹⁷ Fonte: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>

ajudará a assimilar a prática desenvolvida e implementada, como também o problema a ela relacionado:

Na EDR, a reflexão implica uma reflexão ativa e ponderada do que foi reunido tanto na investigação como no desenvolvimento (incluindo contributos teóricos, resultados empíricos e reações subjetivas) com o objetivo de produzir uma nova compreensão (teórica). Isto é parte integrante de toda a investigação refletida e a longo prazo (McKenney; Reeves, 2012, p. 151).

Reeves (2006, *apud* Plomp, 2010, p. 14) também destaca que essa reflexão é para produzir os “princípios de design” e melhorar a implementação de soluções na prática. Os “princípios de design” consistem, segundo Akker (2013, p. 67), em “selecionar e a aplicar os conhecimentos (substantivos e metodológicos) mais adequados para tarefas específicas de design e desenvolvimento”. Ou seja, eles incluem afirmações sobre o quê e o como das intervenções pretendidas, e oferecem explicações teóricas e quais são os fundamentos empíricos para justificar estas “afirmações de conhecimento”. Plomp (2010, p. 19) os nomeia como “princípios de design” de “teoria da intervenção”.

Akker (2013, p. 67) apresenta um passo a passo que pode ajudar a compreender como os “princípios de design” podem ser capturados. Segundo o autor, essa captura se dá em um conjunto crescente de investigação no formato:

- Se quiser conceber a intervenção X [para o objetivo/função Y no contexto Z]; - então é melhor dar a essa intervenção as características C1, C2,..., Cm; - [ênfase substantiva]; - e fazê-lo através dos procedimentos P1, P2, ..., Pn [ênfase metodológica]; - devido a argumentos teóricos T1, T2, ..., Tp; - e argumentos empíricos E1, E2, ..., Eq

Para além das fases, a EDR se dá de modo iterativo, ou seja, por meio de ciclos. Plomp (2010, p. 19) explica que se em determinado ciclo, a proposta de intervenção prática não tenha alcançado os resultados desejados, é possível concluir que os “princípios de design” ainda não são eficazes, “ou, por outras palavras, a teoria de intervenção é 'falha'”, assim, é preciso que se faça um novo design (redesign) ou aperfeiçoamento da intervenção prática. Após um determinado número de ciclos ou iterações, “o investigador conclui que, com base na análise dos dados da avaliação, os 'resultados realizados' estão suficientemente próximos dos 'resultados pretendidos', então pode dar-se por satisfeito: os “princípios de design” parecem ser eficazes”, resultando, portanto, no desenvolvimento de uma teoria "local" (de intervenção), aplicável para o contexto em que foi trabalhado: “no contexto Z, a intervenção X (com determinadas características) conduz aos resultados Y1, Y2, ..., Yn”.

Entre as principais características da *Educational Design Research*, Plomp (2010, p. 17) aponta que, por se tratar de uma metodologia investigativa centrada na concepção de intervenções práticas no contexto real da educação, ela tem a característica intervencionista “(interventionist characteristic) combinada com esforços para compreender e melhorar as intervenções (process orientation)”, utiliza-se de teorias avançadas, ao mesmo tempo que “os testes de campo e a avaliação consecutiva dos protótipos devem contribuir para a construção da teoria (theory orientation)”.

McKenney & Reeves (2012, p. 135) complementam alertando sobre uma crítica que questiona a natureza científica da EDR, por se tratar de uma investigação em design evolutivo e que tem um desfecho em aberto. Segundo os autores:

Isto não significa que os investigadores de design não tenham objetivos ou um sentido de direção. Mas tem em conta que, com humildade e curiosidade, os investigadores de design se comprometem a navegar pela inovação e pela investigação científica no meio dos sistemas complexos e multifacetados que constituem as realidades educativas. É um pressuposto básico no início da investigação em design que a investigação sistemática e disciplinada, associada à inovação criativa, descobrirá formas de atingir os objetivos pretendidos (McKenney; Reeves, 2012, p. 135).

Os autores ainda explicam que essas caracterizações evolutiva e aberta corroboram a perspectiva de que os pesquisadores da EDR vão além das hipóteses levantadas, com a validação, o refinamento ou a refutação das mesmas durante a pesquisa. Para McKenney & Reeves (2012, p. 135), “por outras palavras, os investigadores de design sabem para onde querem ir e confiam que o processo de investigação os levará até lá, mesmo que nem sempre saibam como é o caminho que vai percorrer”.

Quanto aos critérios de qualidade epistemológica que as intervenções práticas devem ter, Nieveen & Folmer (2013, p. 160) selecionaram quatro critérios de qualidade. Segundo os autores, a *Educational Design Research*, tem o propósito de conceber uma solução para problemas complexos presentes na prática educativa. Sendo assim, pensando nas diferentes possibilidades de intervenções práticas, eles elencaram:

- Relevância (validade de conteúdo): deve ser necessária e baseada no estado da arte (conhecimento científico);
- Consistência (validade de construção): a intervenção prática é concebida de forma "lógica", ou seja, de modo coerente entre os elementos que compõem o design;
- Aplicabilidade: que seja utilizável no contexto para o qual foi concebida;

- Eficácia: que a utilização da intervenção prática (produto final) produza os resultados desejados. Para Bernardo (2021, p. 74): “a eficácia só se alcança se o investigador conseguir recolher dados sobre o uso desta no contexto real em que pretende ser aplicada”.

Segundo Nieveen & Folmer (2013, p. 160), todos os critérios estão interligados entre si por uma pergunta retórica: “Se uma intervenção não é prática, porque é que faz sentido investigar a sua eficácia?”

Diante do exposto, a *Educational Design Research* se apresenta como um método de pesquisa que parte de uma premissa importante: apresentar soluções epistemológicas para resolver problemas complexos relacionados à prática educativa. Além disso, ela tem origem em problemas reais e tem como foco a utilidade, ou seja, a pesquisa não é feita de modo intuitivo, o pesquisador precisa estar em campo, para colher dados e elaborar e testar a sua proposta de intervenção prática, bem como avaliar e elencar os “princípios do design”.

Além de toda caracterização, aqui apresentada, que deixa claro o propósito pragmático da EDR, nota-se que em termos epistemológicos, o processo iterativo ou cíclico revela um processo de investigação que se dá simultaneamente com a proposição de soluções. Ou seja, a pesquisa exige a constante presença do pesquisador e o contato constante com seus colaboradores, seja para compreender o contexto que necessita da prática, como ela deve ser construída, bem como para perceber como esse contexto reage à proposta, quais melhorias a prática necessita e quais refinamentos são necessários para se chegar a um produto ou protótipo testado e avaliado. Além disso, espera-se que uma perspectiva teórica seja elaborada, podendo inspirar a sua reprodução, a depender do contexto, fortalecendo a natureza Investigativa para o Desenvolvimento desse método.

Conforme explicitado, são vários os modos de apresentar o formato da pesquisa, apesar de haver um consenso de que ela se dá por meio de fases. Considerando a complexidade desta pesquisa, será adotado aqui o modelo de Reeves (2000, 2006), ilustrado na Figura 1 (p. 65).

No entanto, mesmo com todo passo a passo apresentado para a elaboração da proposta de intervenção prática, alguns desafios se mostram, como a elaboração de instrumentos de avaliação, de coleta de dados, de análise de dados e mesmo de relatórios, que deverão ser inspirados em outros métodos, considerando que ainda não há definições muito claras nesse aspecto, dentro da EDR.

Ainda assim, essa abordagem metodológica atende ao principal objetivo desta pesquisa, em que se propõe a elaborar uma proposta de formação continuada para professores, com foco no saber do professor, na tentativa de sanar um problema complexo da prática

educacional, que envolve um determinado contexto, no caso a prática de ensino de literatura dos professores da rede estadual de educação de Pernambuco. Sob esse aspecto, nota-se que a crítica lembrada por Akker *et al.* (2006), em que questiona as pesquisas educacionais por elas não dialogarem com a prática, percebe-se que esse método abre uma perspectiva em que a voz do docente é ouvida, ou seja, suas dificuldades diante das práticas educacionais podem ser compartilhadas, mesmo sendo únicas, seus problemas podem ser solucionados, apesar de serem contaminadas de características particulares. Com isso, espera-se que, ao adotar esse método, as dificuldades vivenciadas no contexto local, possa inspirar outras pesquisas na área e outras práticas.

3.1 Educational Design Research¹⁸

Como o objetivo desse método de pesquisa é desenvolver uma proposta ou projeto (termo que adotaremos alternativamente no lugar de *design*) para alcançar soluções epistemológicas fundamentadas para problemas educacionais complexos, compreendemos que a fundamentação apresentada corrobora o contexto com o qual o problema desta pesquisa está inserido.

Sendo assim, seguindo o passo a passo proposto, esta pesquisa se iniciou com um momento preparatório ou preliminar, em que foi feito um levantamento de textos que tratem das temáticas Letramento Literário e Formação Continuada de professores de Literatura. Ainda neste primeiro momento, o grupo formado por professores de Ensino Médio da escola selecionada participou – por meio de um questionário, respondido individualmente, de modo remoto (*Google forms*), e por meio de um grupo focal, realizado, a princípio, em dois momentos – do levantamento dos problemas que enfrentam ao ministrarem aulas de literatura.

Esta primeira etapa, consistiu na ‘pesquisa preliminar’, ou ainda no refinamento do problema, conforme Nieveen *et al.* (2010, *apud* Plomp, 2010, p. 25), em que o contexto é descrito, sendo feita uma “análise do problema junto com o desenvolvimento de uma estrutura conceitual baseada na revisão da literatura”. Ou seja, a partir das leituras de artigos, teses e dissertações sobre formações continuadas e do levantamento feito entre os docentes, foi realizado um confronto de ideias: teoria e prática/experiência. O que permitiu a identificação dos problemas existentes nas formações continuadas que não dão conta do ensino de

¹⁸ Para fins explicativos, o termo que será adotado aqui se limitará ao *Educational Design Research* (EDR) porque, após uma longa pesquisa, inclusive, em acervos de Portugal, não foi encontrado o termo traduzido. Diante disso, optamos por continuar utilizando o termo em Inglês.

literatura, indicando-se a relevância e consistência da pesquisa. Assim como, permitiu-se a busca por elementos para a preparação do protótipo, que será testado nas etapas seguintes.

A segunda etapa consistiu na elaboração do protótipo. Segundo Nieveen (2010, p. 90) “um protótipo é uma versão preliminar do todo ou parte de uma intervenção antes de comprometer totalmente com a construção e implementação do produto final”. O protótipo se constituiu de uma atividade de formação continuada de professores de literatura, com foco no saber docente, dentro dos princípios do letramento literário, a partir da estratégia do círculo de leitura.

Como a elaboração de um protótipo deve ser feita por meio de ciclos de iteração, neste momento são realizados encontros (grupos focais) com os colaboradores. Cada ciclo se dá com a aplicação do protótipo, em que se acumulam micro avaliações as quais indicam a sua eficácia, chegando a um produto final, que consiste em uma prototipagem evolutiva (Nieveen, 2010, p.90). Para esta pesquisa, na fase preliminar, além dos primeiros encontros, realizamos três retornos ao grupo de profissionais colaboradores. Cada volta permitiu que se fizesse o confronto entre teoria e prática. Por meio dessas atividades iterativas, o protótipo é testado, para chegar ao que se deseja. O processo sistêmico é importante para que haja a vivência e para que se construa a validade e a praticidade.

Chegando à etapa final, após o processo de iteração, ou seja, de ciclos de testagem do protótipo, também chamada de prototipagem, tem-se a avaliação. Ela se faz necessária porque é nesta etapa que os profissionais colaboradores indicarão se têm condições de aplicar a intervenção (praticidade) e se estão dispostos a fazê-lo em sua prática pedagógica (relevância e sustentabilidade).

Ao final, a investigação se constituiu em dois tipos de resultados principais: a proposta de intervenção prática/o protótipo testado e validado e o conjunto de princípios da EDR de letramento literário para a formação continuada de professores de Literatura, que deram a ideia de construção de toda a pesquisa, elencando todo o passo a passo com objetivo/função da prática, as características, as diretrizes para a prática – ênfase processual, as condições de implementação e os argumentos teóricos e empíricos.

3.2 Colaboradoras e local de pesquisa

A formação continuada de professores que integram o corpo docente da rede estadual de educação do estado de Pernambuco conta com um grupo muito amplo, distribuído nas 16 Gerências Regionais de Educação (GREs): Recife Norte; Recife Sul; Metropolitana Norte; Metropolitana Sul; Mata Norte; Mata Centro; Mata Sul; Vale do Capibaribe; Agreste Centro

Norte; Agreste Meridional; Sertão do Moxotó-Ipanema; Sertão do Alto Pajeú; Sertão do Submédio São Francisco; Sertão do Médio São Francisco; Sertão Central; e Sertão do Araripe. Cada GRE conta com uma estrutura administrativa muito parecida com a da Secretaria de Desenvolvimento da Educação, com gerentes que atuam de modo autônomo, acompanhando escola a escola e indicando quais são as prioridades para condução de seus trabalhos. Os gestores dessas GREs conduzem seus trabalhos considerando a realidade de cada região e em contato constante com as escolas.

Em cada GRE, há professores que exercem a função técnica de formador, atuando dentre outras funções a de professor-formador. O desejável é que cada Gerência deveria dispor de um técnico para cada componente, no entanto, só Língua Portuguesa e Matemática são as que têm maioria nesse escopo, visto que, conforme já explanado, as avaliações externas têm como foco esses dois componentes curriculares. Cabe ressaltar que as GRE há muito tempo convivem com a escassez do capital humano, isto é, como não há professores de todos os componentes curriculares, como física, matemática e química¹⁹, pode-se solicitar à Secretaria de Educação um professor-formador para ministrar a formação continuada de professores. Essa mobilização ocorre de forma contínua e depende das demandas. Os técnicos viajam até os locais designados dentro do estado para os encontros com os professores, promovendo assim, a formação continuada.

Os sujeitos da pesquisa são professores da rede estadual de educação de Pernambuco no Ensino Médio que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa, uma vez que a Literatura integra essa área de ensino, de uma escola selecionada na Gerência Regional Recife Norte, localizada na cidade do Recife/PE²⁰. Eles são os colaboradores no processo de elaboração dessa proposta, logo, eles ajudaram na identificação dos problemas, na testagem e na avaliação, contribuindo para que os ajustes necessários fossem feitos.

A GRE Recife Norte está situada numa área central da cidade do Recife e tem um número significativo de escolas (75 unidades de ensino) e de alunos (mais de 38 mil matriculados)²¹. A escolha dessa GRE se deu pelo seu destaque entre as GREs da Região Metropolitana do Recife, como aquela que mais tem escolas entre as cinco mais bem avaliadas no IDEB 2021, ocupando o primeiro e o segundo lugar sozinha, além de dividir as posições subsequentes.

¹⁹ E em muitos casos falta de professores de língua portuguesa e matemática, os componentes curriculares considerados importantes para as políticas públicas do estado devido às avaliações externas como já mencionado.

²⁰ O Termo de Anuência está em Anexo (3)

²¹ Esses dados estão publicados no site da Gerência Regional Recife Norte: <https://grerecifenorte.com/>. Acesso em: 15 mai. 2025.

A escola selecionada despontava, em 2021, em primeiro lugar da RMR com a maior nota do IDEB para o 3º ano do Ensino Médio. Sua estrutura comporta mais de 700 estudantes, distribuídos em 16 turmas do Ensino Médio. Isso poderia ser um indício de que nessa unidade de ensino, encontraríamos uma organização pedagógica que respeita o tempo de formação continuada dos professores e de suas aulas-atividades, permitindo uma atuação mais autônoma por parte dos docentes, para a elaboração de suas aulas. Além disso, seria possível encontrar um grupo de leitores literários à frente das aulas de Língua Portuguesa que poderiam ajudar a desenvolver as estratégias práticas com mais assiduidade. Ainda neste sentido, considerando que a formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação, por meio das Gerências Regionais de Educação, para os professores da rede, ou seja, docentes de diferentes escolas com contextos diversos, teria como parâmetro, por meio dos princípios, uma experiência vivenciada em uma escola. A seleção de uma única escola se dá porque o número de professores de LP/Literatura, total de cinco (5), mesmo que considerado baixo para a realização do Círculo de Leitura, é um número considerado suficiente para desenvolver a pesquisa, uma vez que a formação continuada se trata de uma estratégia que requer interação e uma discussão produtiva. Todos os professores desse componente foram contactados e convidados para participarem da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo 3).

O grupo de professoras da unidade escolar selecionada participaram das atividades definidas previamente para gerar o protótipo. Eles também fizeram as experimentações do protótipo elaborado e, juntamente com a pesquisadora, indicaram os apontamentos necessários para a melhoria do protótipo.

Esses sujeitos, que são chamados de “profissionais colaboradores”, foram convidados, voluntariamente, para participar das atividades e fizeram a testagem do protótipo elaborado, com o intuito de ampliar e fortalecer a sua formação docente no campo da literatura.

3.3 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa, conforme objetivos específicos ora listados, iniciou-se com o mapeamento das formações continuadas destinadas aos professores da rede estadual de ensino de Pernambuco, conseguiu identificar quais estratégias e conteúdos são utilizados ou mais explorados nas formações continuadas de professores, no contexto local, isto é, no estado pernambucano. O segundo passo, que foi substancial para a elaboração deste protótipo, contou com as pesquisas realizadas com as professoras (individual, via *forms* e grupos focais),

chamadas de colaboradoras. Desse modo, além de compreender o contexto educacional, foi possível identificar quais são as dificuldades mais enfrentadas pelas docentes em sala de aula.

Partindo da *Educational Design Research*, adotamos a proposta descrita por Reeves (2000, 2006), na Figura 1, e seguindo quatro etapas: refinamento de problemas, soluções, métodos e princípios de *design*. Superada a etapa preliminar de refinamento do problema, o protótipo criado, como proposta de solução, seguiu os passos de aplicação (método) para chegar aos princípios de *design*.

Neste espaço, serão apresentados os procedimentos de coleta desta pesquisa conforme orientação da abordagem metodológica adotada. Assim, são detalhados como ocorreram as coletas para a formação do perfil docente, e as coletas via grupo focal; bem como, quais procedimentos foram adotados nas atividades formativas que, junto com os grupos focais, caracterizam o ciclo iterativo; ao final, também são apresentados os procedimentos utilizados para as análises.

3.3.1 Procedimentos de coleta

Após as leituras, partimos para o campo prático onde ouvimos, a princípio, os professores em dois momentos, de coletas de dados: aplicação de um questionário, via *Google Forms* (Apêndice 1) e Grupos Focais. Em seguida, após a elaboração do protótipo, foram vivenciadas as Atividades Formativas. Por se tratar de um ciclo iterativo, em que, na prática, são feitos refinamentos, além das atividades formativas, foram vivenciados novos grupos focais para que as atividades fossem avaliadas, permitindo, assim, o desejado refinamento.

Coleta de dados do Perfil docente:

O primeiro passo adotado para a identificação do perfil docente foi a elaboração de um questionário. Para tanto, buscamos exemplos em questionários já validados em outras pesquisas e selecionamos uma tese de doutorado (Caldeira, 2008) e uma dissertação de mestrado (Oliveira, 2008) que também tiveram a preocupação de elaborar o perfil docente para seus estudos. Assim, optamos, com base nesses estudos já validados, elaborar um questionário em três partes: A. Dados pessoais e profissionais; B. Formação; e C. Práticas e hábitos de leitura, a ser respondido via *Google Forms*.

A escolha por esse modelo de aplicação de questionário (*Google Forms*) foi devido ao ganho de tempo que teríamos, bem como facilitar o acesso à pesquisa pelos professores.

Ainda mais, observamos que a geração automática de gráficos, feita pelo formulário virtual, seria um ganho a mais para a exibição de dados, caso se fizesse necessário.

O questionário foi enviado no dia 20/09/2023. Antes do envio do link do formulário com as questões para os professores, fizemos algumas visitas à escola selecionada, tendo sido feita a apresentação da pesquisa aos gestores e professores, como os aceites na Carta de Anuência (Anexo 3) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3).

Coleta de dados via Grupo focal:

Após a aplicação do questionário de perfil docente, em que foi possível obter dados do perfil docente e leitor das professoras colaboradoras desta pesquisa, a continuidade da pesquisa se deu por meio de grupos focais, cuja organização seguiu os procedimentos sugeridos por Leny Trad (2009), com o objetivo de aprofundarmos as temáticas ora discutidas no questionário, bem como, conforme Vergara (2005, p. 112) elenca, entre as características, o grupo focal: “auxilia a construção de outros instrumentos de coleta de dados”, portanto, esta etapa ajudou na coleta de mais dados para a elaboração do protótipo.

Em termos conceituais, Trad (2019, p. 780) apresenta um amplo leque de concepções de grupo focal, segundo diferentes autores. Entre essas concepções, a autora enfatiza a diferença entre o grupo focal e outras formas de coletas de dados: “O Grupo Focal difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa”. Mais adiante, Flick (2002, *apud* Trad, 2019, p. 781), lembra que o grupo focal é considerado como um “protótipo da entrevista semiestruturada”.

A primeira etapa do Grupo focal aconteceu em dois momentos: o primeiro encontro no dia 25 de outubro de 2023, com três das professoras selecionadas; e no dia 30 de outubro, com as demais. Essa divisão ocorreu devido à reorganização da grade de horário da escola para receber os novos professores recém-aprovados em concurso público que passaram a contar com horários vagos em um mesmo período, com exceção de uma das docentes. Por isso, o primeiro dia ocorreu em uma quarta-feira, nas duas últimas aulas (das 10h20 às 12h). A ausência de duas professoras se deu por motivo de outras atividades previamente agendadas. Para que essas ausentes não ficassem sem o conhecimento das discussões ocorridas no primeiro encontro, foi feita uma rápida discussão com as temáticas trabalhadas no grupo focal. Assim, todas as colaboradoras da pesquisa estavam cientes do que fora discutido no primeiro encontro e suas posições sobre o assunto levantado foram levados em consideração.

O primeiro momento ocorreu na biblioteca da escola, mesmo local dos demais encontros. Neste momento foi utilizada uma mesa em que cada participante ficava frente a frente ao outro

colega. Isso facilitou para deixar cada um mais à vontade e atento à fala do colega. O objetivo desse Grupo Focal foi aprofundar as perguntas apresentadas no *Google Forms* para a elaboração do Perfil Docente. No início, foram entregues as cópias do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” assinado por cada participante. Em seguida, a moderadora explicou a dinâmica da atividade, que tentou seguir o Roteiro do Grupo Focal 1 (Apêndice 2). As regras (adaptadas) foram apresentadas, segundo Gondim (2002, *Apud* TRAD, 2019): 1) falar uma pessoa de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3) dizer livremente o que pensa; 4) manter a atenção e o discurso na temática em questão. Em seguida, a moderadora explicou o uso do gravador, recurso para fazer o registro da dinâmica e que poderia ser verificado posteriormente. Após a concordância dos presentes, o primeiro tema central foi abordado: Leitura. Após ampla discussão, em que cada uma pode expor suas opiniões. Posteriormente, o segundo tema foi colocado em discussão: Ensino de Literatura. O

segundo momento, embora seguisse o mesmo roteiro do primeiro encontro, ele ocorreu de modo mais breve devido ao tempo que foi disponibilizado pela coordenação escolar. Além disso, o grande objetivo deste momento, foi fazer com que as professoras que não puderam participar do primeiro momento, não se sentissem perdidas na etapa seguinte do Grupo Focal.

Após a realização dos dois primeiros momentos, foi feita a análise para a elaboração do Grupo Focal 2. O segundo Grupo focal aconteceu no início da tarde do dia 13 de novembro de 2023, com quatro das cinco professoras colaboradoras, também na biblioteca da escola. A temática explorada foi o Ensino de Literatura. O objetivo foi aprofundar esse tema, com foco nas estratégias de ensino utilizadas pelas docentes, mais especificamente na seleção de textos e materiais, na aplicação das atividades e na avaliação. Desse modo, foi elaborado um roteiro (Apêndice 2), com questões que ajudaram a compreender a dinâmica do ensino de Literatura, elucidando dúvidas relacionadas sobre o perfil das professoras e como esse perfil se relaciona com suas práticas docentes, por isso foi dada ênfase à seleção de textos e materiais trabalhados em sala de aula.

Em relação ao ensino de Literatura, durante a análise do que havia sido coletado até então, percebemos que havia dois entraves vivenciados pelas professoras: a metodologia de ensino de Literatura adotada, que não favorecia plenamente a formação de leitores literários e a dificuldade de ler literariamente, ou seja, elas apresentaram, na sua maioria, um perfil de leitor literário ‘atrapalhado’ (Melo; Silva, 2018), que tende a não perceber claramente a elaboração literária das obras.

No entanto, para abordar essas duas questões de uma só vez, consideramos que o espaço destinado para esta pesquisa seria insuficiente. Diante disso, ao final da realização do

Grupo Focal 2, discutimos com as professoras, qual dos dois pontos deveria ser objeto de nosso protótipo e foco de nossos estudos. Compreendendo o papel formativo como um momento voltado para o professor, além de refletirem, por meio das dinâmicas, a necessidade de serem leitoras literárias, todas disseram que preferiam a formação de leitor literário como tema a ser desenvolvido na intervenção prática. Portanto, nosso protótipo foi desenhado com foco na abordagem aprofundada de uma das questões identificadas e confirmadas as professoras, ou seja, a leitura literária como base para a formação do leitor literário.

Após o momento de conversa, a mediadora também expôs algumas questões e dúvidas sobre outras necessidades que elas sentiam e que poderiam ser também trabalhadas nas Atividades Formativas. As professoras, entretanto, enfatizaram que precisavam prioritariamente de um maior aprofundamento na sua formação de leitor literário, justificando que entendiam não ter tido uma formação consistente nesse aspecto anteriormente.

Finalizada a coleta, foi feita a análise para a elaboração do protótipo que foi utilizado nas Atividades Formativas que integram os ciclos iterativos, conforme descrito no método de pesquisa.

O terceiro Grupo focal aconteceu na manhã do 12 de abril de 2024, com três das quatro professoras colaboradoras. Elaboramos um roteiro (Apêndice 2) com questões que ajudaram a conduzir a conversa e, assim, pensar quais aspectos devem ser aprimorados para a nova rodada de aplicação do protótipo e até que ponto o objetivo foi alcançado com a primeira rodada de trabalhos realizados com ele. Após a rodada de conversa, a mediadora aproveitou para definir as novas datas dos próximos encontros com as docentes. Finalizada a coleta, foi feita a análise, para o aprimoramento do protótipo que foi reaplicado nas Atividades Formativas que integram os ciclos iterativos.

O quarto Grupo focal ocorreu no dia 02 de maio de 2024, com três das quatro professoras (uma delas estava de licença-prêmio não poderia participar deste momento).

Para este momento, o roteiro utilizado no Grupo focal serviu de modelo, com a repetição de três temáticas centrais, mas com questões diferentes. O roteiro deste Grupo focal (Apêndice 2) trouxe mais questões para que elas ajudassem a pensar se o protótipo estava seguindo um caminho viável.

O quinto Grupo focal ocorreu no dia 07 de junho de 2024, quatro das cinco professoras participaram do momento. Nesta etapa, uma das professoras pediu para não participar mais das atividades. Além de conversar conosco, ela informou à coordenação da escola a sua desistência. O roteiro (Apêndice 2) para a avaliação do protótipo não foi diferente

do que aplicamos no Grupo focal anterior. A estratégia foi perceber se havia algum ajuste ainda para ser feito para, em seguida, elencar os princípios de *design*.

O sexto e último Grupo focal ocorreu no dia 10 de junho de 2024 e teve como objetivo avaliar os princípios de *design*. Para isso, foram apresentados os tópicos elencados a partir dos ciclos iterativos, com as atividades formativas e os grupos focais realizados até então. Como roteiro foram apresentados os tópicos coletados ao longo do processo iterativo. Quatro professoras participaram deste momento na biblioteca da escola, em que elas avaliaram a versão final da prática proposta.

Coleta de dados via Atividades Formativas

Com os dados dos primeiros grupos focais, optamos por realizar os encontros formativos por meio de um protótipo a partir da estratégia do círculo de leitura. Na perspectiva do ensino de literatura, são diversas as estratégias que podem ser eficientes na formação do leitor - objetivo a ser alcançado pelo protótipo. Nossa escolha recaiu sobre os círculos de leitura porque, como já vimos, é uma “prática privilegiada” Cosson (2020a, p. 139). Consideramos pertinentes para os nossos propósitos três argumentos do autor: primeiro, o círculo explicita o caráter social da interpretação dos textos; segundo “a leitura em grupo estreita laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”; por fim, porque proporciona um espaço de aprendizagem coletiva e colaborativa, por meio “do diálogo em torno da obra” (Cosson, 2020a, p. 139).

Dessa forma, até por ser uma estratégia amplamente conhecida e já usada em formação continuada de professores, a escolha do círculo de leitura cumpriu dois requisitos importantes para esta pesquisa. O primeiro deles foi a possibilidade de os professores colaboradores assumirem mais facilmente a condição de agentes de sua formação, pois um círculo de leitura é centrado sobre a obra e os participantes, e não sobre a condução da atividade. O segundo é que, por ser uma estratégia consolidada, permitia que fosse trabalhada sem apresentar-se como uma “novidade revolucionária” a ser adotada pelas professoras na escola, movimento comum em muitas atividades de formação continuada, mas sim uma prática entre outras a ser vivenciada pelas professoras, um caminho a ser seguido e construído por elas mesmas como parte de suas atividades docentes. Ao lado dessas razões, havia também a possibilidade de a estratégia ser incluída no elenco das práticas docentes a serem adotadas em suas salas de aulas, o que atendia, mesmo que não fosse o objetivo principal, a necessidade identificada de conhecer e usar outras estratégias de ensino da literatura na escola,

o que se verificou posteriormente, uma vez que as professoras não estavam familiarizadas com a sistemática dos círculos de leitura.

A seguir, descrevemos as atividades adotadas durante os encontros formativos para a coleta de dados que subsidiaram a produção final da proposta de prática. Todas elas ocorreram também na biblioteca, por ser o espaço mais adequado para o evento. A discussão dos resultados obtidos com essas atividades será apresentada na sessão de *Análise*.

O primeiro encontro formativo ocorreu no dia 22/02/2024, no turno da manhã. Além da condutora, participaram do círculo as cinco professoras de Língua Portuguesa da escola. Neste primeiro momento, utilizamos o círculo de leitura estruturado, com funções.

O segundo encontro formativo ocorreu no dia 07/03/2024 e só foi possível a participação de quatro professoras porque uma delas, não sendo servidora pública efetiva, teve seu contrato rescindido a pedido. Seguimos a experiência e, para o final do encontro, acertamos que a produção textual seria um ensaio. Posteriormente, elas entregaram suas produções.

O terceiro encontro formativo ocorreu no dia 04/04/2024. Como foi um dia bem chuvoso na cidade, uma professora não conseguiu chegar à escola e a outra justificou a ausência por motivos pessoais. A produção textual combinada foi uma crônica, para ser entregue posteriormente aquele dia.

O quarto encontro ocorreu no dia 25/04/2024, pela manhã. Neste dia, apenas três das quatro professoras se fizeram presentes. As respostas às perguntas foram entregues como forma de produção textual.

O último encontro formativo ocorreu no dia 04/06/2024, dessa vez, no turno da tarde. Com a chegada de mais uma professora ao quadro, voltamos a contar com quatro professoras. Neste dia, no entanto, uma delas estava em gozo de licença prêmio, portanto, se ausentou do momento formativo. Para a escrita, no momento do encontro, elas escreveram um pequeno texto descritivo. Abaixo, sistematizamos essa etapa da pesquisa, em um quadro, conforme já exposto acima.

Quadro 3: Fases da coleta de dados:

Procedimentos de coleta	Etapa	Datas	Tema	Objetivo	Instrumento
Perfil Docente	Única	20/09/2023 (data de envio)	Leitor Literário	Elaborar um perfil docente das professoras para definir qual	Formulário eletrônico

				estratégia será utilizada nas formações continuadas.	
Grupos Focais	1º encontro	25/10/2023	Leitura e Ensino de Literatura	O objetivo foi aprofundar as perguntas apresentadas no <i>Google Forms</i> para a elaboração do Perfil Docente.	Entrevista presencial
	Continuação	30/10/2023			
	2º encontro	13/11/2013	Ensino de Literatura	Aprofundar o tema, com foco nas estratégias de ensino utilizadas pelas docentes, mais especificamente na seleção de textos e materiais, na aplicação das atividades e na avaliação.	
	3º encontro	12/04/2024	Avaliação do Protótipo	Analisar o protótipo: o que deu certo e o que deve ser aprimorado.	
	4º encontro	02/05/2024			
	5º encontro	07/06/2024			
	6º encontro	10/06/2024	Princípio de <i>design</i>	Avaliar os princípios de <i>design</i> .	
Atividades Formativas	1º encontro	22/02/2024	Círculo de Leitura com o texto <i>Sombra e Água</i> , de Ana Elisa Ribeiro - Modelagem	Interpretar literariamente o texto, por meio de funções pré-determinadas.	Encontros presenciais
	2º encontro	07/03/2024	Círculo de Leitura com o conto <i>Sombra e Água</i> , de Ana Elisa Ribeiro		
	3º encontro	04/04/2024	Círculo de Leitura com o poema-canção <i>Se Acaso Você chegasse</i> , de Lupicínio Rodrigues; e o poema <i>homage to Cage</i> , de Carlos Augusto Novais.		
	4º encontro	25/04/2024	Círculo de Leitura com o conto <i>Herança</i> , de Alê Motta	Interpretar literariamente o texto, por meio de perguntas elaboradas previamente.	

	5º encontro	04/06/2024	Círculo de Leitura com o poema <i>Alguns Desertos</i> , de Miró da Muribeca	Interpretar literariamente o poema, por meio de perguntas elaboradas previamente.	
--	-------------	------------	---	---	--

3.3.2 Procedimentos de análise

Com base nas leituras feitas até então, a estratégia utilizada para a análise dos dados começou a ser desenvolvida desde o primeiro momento de contato com as colaboradoras para a coleta de dados. Aspectos considerados relevantes pelas professoras ou que chamaram a atenção da pesquisadora foram sendo anotados e ajudaram a reforçar a necessidade de se aprofundar em determinados aspectos. A coleta de dados permitiu confirmar hipóteses e pensar de modo concreto nas possíveis soluções – o protótipo ou mais propriamente a proposta da prática.

Para esta etapa, Minayo (1994, p. 69) aponta três finalidades da análise de dados: “Estabelecer uma compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas; e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte”. Assim, o primeiro passo adotado foi elaborar um questionário para o perfil docente que ajudasse a compreender alguns pressupostos que também foram reforçados nos estudos e para compreender o contexto sociocultural no qual elas estão inseridas. Dentro dessa perspectiva, adotou-se um modelo que separa o questionário em três partes, facilitando a análise. Nos grupos focais, foram anotados os pontos considerados relevantes para esta pesquisa, também fazendo uma divisão temática. Nas atividades formativas, as análises foram direcionadas para a descrição dos momentos e integração das colaboradoras nas atividades propostas.

Na sequência, foi feita a descrição dos dados coletados, confrontando com a teoria. Algumas concepções se confirmaram e outras não, e foi possível, ainda, fazer uma caracterização mais próxima da realidade na qual estávamos pesquisando e onde o protótipo foi testado.

4. REFLEXÕES SOBRE O TRAJETO

Esta etapa da pesquisa foi de extrema relevância porque ajudou a conceber o protótipo e a analisar todo o ciclo iterativo no qual ele foi submetido (prototipagem evolutiva) e como chegamos à proposta que no nosso caso foi uma prática na versão final (produto final).

Segundo Akker (2013), a intervenção prática deve conter um objetivo para ser alcançado em um determinado contexto. E ainda, o autor ressalta a necessidade de ela conter características e procedimentos, baseados nos argumentos teóricos e naquilo que se é observado. Assim, todo o trajeto percorrido aqui foi delineado a partir das necessidades que foram surgindo durante o percurso.

Conforme veremos, as reflexões descritas aqui, são a Análise do perfil docente; a Análise dos grupos focais; e a Análise dos encontros formativos.

4.1 Análise do perfil docente

O questionário *Google Forms* foi respondido por seis (06) professoras – todas trabalham na mesma escola²². Ele foi dividido em três (03) partes para facilitar a compreensão: A. Dados pessoais e profissionais; B. Formação; e C. Práticas e hábitos de leitura. O objetivo foi conhecer um pouco mais sobre as professoras de Língua Portuguesa da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, traçando um perfil profissional e os hábitos de leitura das docentes, ou seja, conhecer os tipos de leitoras que elas são. Tais aspectos são consistentes com o foco deste estudo que trabalhou com formação continuada de professores na área do ensino de Literatura. Além disso, o protótipo desenvolvido posteriormente também levou em consideração os aspectos abordados nesse questionário.

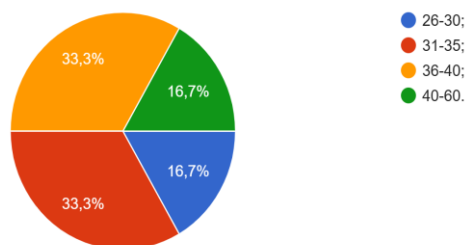
A. Dados pessoais e profissionais

Um dos primeiros aspectos observados foi a média de idade indicada no perfil, com professoras abaixo dos 40 anos de idade. Entre as entrevistadas, apenas uma tem acima dessa idade e outra abaixo dos 30 anos de idade.

²² Cinco das seis professoras estão em sala de aula, e uma está na função de bibliotecária, com carga horária de um docente de escola integral: dois turnos na mesma unidade de ensino, nos cinco dias da semana.

Gráfico 1: Idade das professoras/colaboradoras:

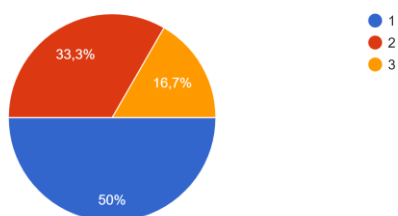
1. Idade:
6 respostas



Em relação à jornada de trabalho, vale salientar que a escola onde a pesquisa foi desenvolvida é de Ensino Médio, da rede pública estadual de Pernambuco e funciona em tempo integral, assim, os professores efetivos da rede têm uma jornada de dois turnos na mesma unidade, durante a semana. Diferente dos professores que são contratados por um tempo determinado (chamados de contratos temporários), em que têm uma carga horária menor. Por isso, no levantamento do perfil docente, identificou-se uma variação na carga horária das docentes: cinco docentes acumulam mais de 40 h/a semanais; e uma tem entre 30 e 40 h/a semanais (o que configura um professor, na rede estadual de Pernambuco, com 200 h/a, que permanece em sala de aula por cinco turnos de aula, durante a semana). Isso faz com que alguns professores, mesmo efetivos na função, e atuando em escolas em tempo integral, ainda acumulem contratos temporários no terceiro turno do dia.

Gráfico 2: Número de escolas atendidas pelas professoras/colaboradoras:

3. Em quantas escola trabalha?
6 respostas



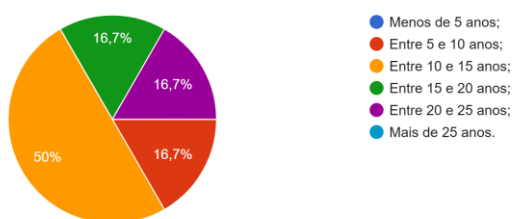
Segundo as entrevistadas, três (03) professoras estão lotadas apenas na escola participante; duas se deslocam para trabalhar entre duas escolas ao longo da semana; e uma trabalha em três (03) unidades de ensino. Dessas duas professoras que trabalham em duas

unidades de ensino, uma delas acumula atividades também em uma escola privada, a outra atua apenas em escolas públicas; a outra professora atua em duas escolas públicas e uma particular. Tais aspectos podem estar relacionados com o fato de que três das seis professoras que responderam ao questionário não serem efetivas da rede pública, ou seja, são contratos temporários, impedindo, portanto, que acumulem a mesma quantidade de número de aulas que os professores efetivos. Ou ainda, que alguma professora efetiva ainda acumule aula no turno da noite para complementar a renda.

Outro ponto relevante observado é quanto ao tempo de atuação: três (03) são professoras entre dez (10) e 15 anos; uma entre cinco (05) e dez (10) anos; uma entre 15 e 20 anos; e apenas uma entre 20 e 25 anos de atuação como docente.

Gráfico 3: Tempo de atuação na docência:

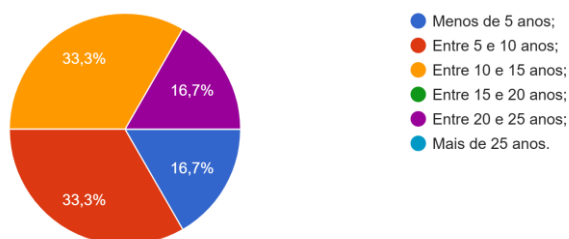
7. Há quantos anos você leciona?
6 respostas



As docentes ainda indicaram o tempo de atuação na rede pública: uma está há menos de cinco (05) anos na rede pública; duas estão entre cinco (05) e dez (10) anos; duas entre dez (10) e 15 anos; e uma entre 20 e 25 anos.

Gráfico 4: Tempo de atuação na rede pública de ensino:

8. Há quantos anos leciona na rede pública?
6 respostas



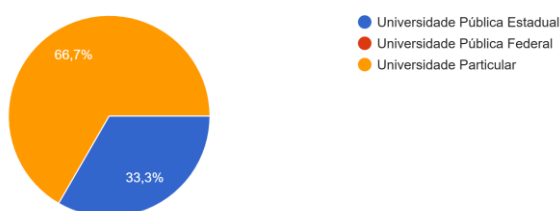
B. Formação

Considerando que a formação docente se inicia desde os primeiros anos em sala de aula, como estudante, o questionário aborda questões relacionadas também a esse aspecto. Para isso, observamos que três (03) foram estudantes de escolas públicas, no Ensino Fundamental e três (03) de escola privada. Já no Ensino Médio, apenas uma seguiu na rede privada.

No ensino superior, duas cursaram a licenciatura em uma universidade pública estadual, enquanto as demais, em instituições privadas.

Gráfico 5: Universidade em que cursou a licenciatura:

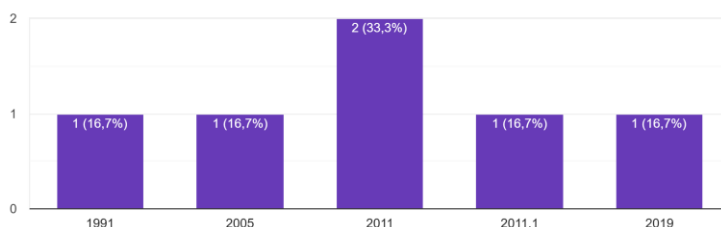
3. Onde fez o curso superior?
6 respostas



O horário no qual as professoras fizeram o curso superior variou: uma estudou pela manhã, uma estudou à tarde e quatro estudaram no turno noturno. O ano do término do curso vai de 1991 a 2019.

Gráfico 6: Ano em que finalizou o curso superior:

5. Ano do término do curso:
6 respostas



Sobre as motivações que as levaram a cursar licenciatura em Letras, é comum o relato em torno da necessidade de se aprender mais sobre a língua/linguagem, o que motivou

a se encaminharem, posteriormente, ao ensino. Após esse período, todas fizeram Especialização na área.

Quanto à participação nas formações continuadas oferecidas pela rede estadual de Educação, todas relataram que participam quando há oferta de atividades.

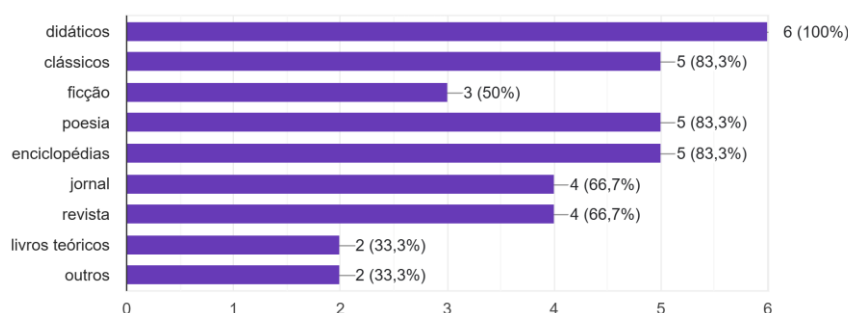
C. Práticas e hábitos de leitura

Em relação à formação leitora, as professoras relataram que, na infância, sempre havia um livro para ler. Entre os tipos disponíveis, os didáticos são unanimidade, mas também havia livros de poesia, revistas, jornais, enciclopédias, obras clássicas, obras de ficção, textos teóricos e outros.

Gráfico 7: Tipos de livros disponíveis em casa:

2. Que tipos de livros havia?

6 respostas

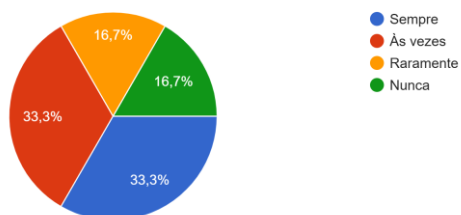


A leitura raramente ou nunca era realizada pelos pais para duas delas; para outras duas, às vezes; e sempre para duas das pesquisadas.

Gráfico 8: Leitura com os pais:

3. Seus pais tinham o hábito de ler durante a sua infância?

6 respostas

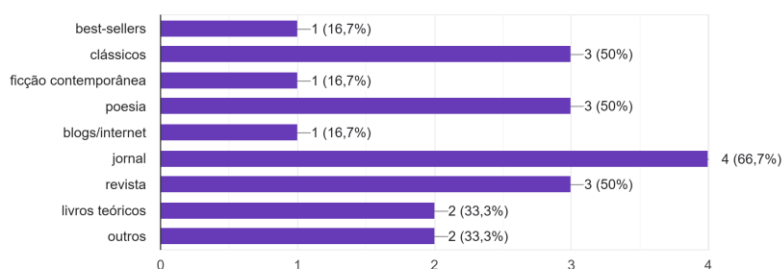


Sobre leituras que marcaram a vida, todas as professoras listaram obras clássicas da literatura, uma também listou histórias em quadrinhos e outra ainda listou os livros de teologia do pai. Quanto ao que marcou nessas leituras, a reflexão provocada pela temática presente nas obras é o fator predominante. Para todas, essas leituras marcantes ocorreram na infância ou adolescência.

Sobre as leituras mais atuais, um ponto questionado foi se elas faziam leituras para além daquelas consideradas obrigatórias (clássicos que são utilizados em provas externas como o Sistema Seriado de Avaliação - SSA) em suas atividades profissionais: cinco responderam que sim e uma respondeu que não. As obras citadas são: best-sellers, poesias, revistas, jornais, obras clássicas, blogs/internet, livros teóricos, obras de ficção contemporânea, entre outras.

Gráfico 9: Leituras realizadas fora do espaço escolar:

8. O que costuma ler em geral?
6 respostas



Perguntadas sobre qual último livro leu ou releu, as respostas foram: *Rita Lee - outra autobiografia*; *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno; *O menino do pijama listrado*, de John Boyne; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *Senhora*, de José de Alencar; e *Contos extraordinários*, de Edgar Allan Poe. Sobre leituras que gostariam de fazer, apenas três responderam: *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo; *A cabana*, de William Paul Young; e *Romance d'A Pedra do Reino*, de Ariano Suassuna. Por fim, foi perguntado sobre a forma que cada uma adquire seus livros, e todas responderam que por meio de compra pessoal (novos ou usados) ou acessando pela internet.

Tomadas as respostas no conjunto, pode-se dizer que o perfil das professoras²³ é de quem escolheu Letras porque tinha o interesse em se dedicar mais aos estudos nessa

²³ De acordo com Censo Escolar 2022, realizado pelo Inep, mais de 500 mil professores atuaram no Ensino Médio em 2022. Desse total, 57,5% do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino (MEC, 2022). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso em: 31 out. 2023.

área e entrou na educação por identificação com a docência. Tal aspecto corrobora a perspectiva de Melo e Silva (2018, p. 67) que apontam como uma das motivações esperadas de um estudante ao iniciar o curso de Letras ser a identificação com a área da linguagem.

A trajetória escolar, na educação básica, das professoras (entre as seis, quatro cursaram o Ensino Médio em escolas públicas) também pode ajudar a compreender o fato de que apenas duas delas fizeram o curso de graduação em uma instituição pública. No Brasil, segundo Sampaio (2019), a partir dos anos de 2000, programas federais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a Lei de Cotas, voltados para as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas; além dos programas voltados para as instituições privadas, com o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a reformulação do Financiamento Estudantil (FIES), foram responsáveis pelo amplo acesso de estudantes oriundos de escolas públicas ao ensino superior. No entanto, a autora argumenta que, proporcionalmente, ainda há muito que caminhar para se falar em equidade quanto ao acesso à educação superior. Segundo Sampaio (2019), “os dados apresentados visam mostrar que o sistema de ensino superior passou – e ainda passa – por grandes mudanças nas últimas décadas, notadamente em relação à composição de seu público”.

Um outro aspecto que chama a atenção neste perfil é em relação aos anos que cada uma das professoras terminou o curso superior. Segundo as respostas dadas ao questionário, há uma variação de datas na conclusão: a professora formada há mais tempo finalizou em 1991; outra docente acabou em 2005; três em 2011; e por fim, a mais recém-formada, em 2019. Os cursos de letras sofreram diversas modificações ao longo do tempo, especialmente a partir da década de 2000, com a criação das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) para a formação de professores da educação básica (Brasil, 2001). Assim, diversas mudanças foram propostas, entre elas, a criação de um currículo mínimo obrigatório para cada curso. Além disso, a criação do Exame Nacional dos Cursos (ENC), na década de 1990, e que, posteriormente, foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), aplicado pelo Inep desde 2004, também provocou mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, entre eles, o de Letras. Essas mudanças curriculares certamente influenciaram a formação inicial de cada professora, conforme o ano de ingresso no curso superior, indicando que as experiências vivenciadas, nesse período, podem ser bem distintas. No quesito formação,

todas responderam que já fizeram a Especialização na área – caracterizando-as como professoras que buscam mais conhecimento para a atuação em sala de aula.

A carga horária descrita pelas professoras, em que cinco (05) têm mais de 40h/a semanais, indica a longa carga de trabalho que os docentes precisam acumular para poder ter um salário mensal um pouco melhor. Em Pernambuco (rede pública estadual, municipal; e rede privada), um professor pode acumular até 60h/a semanais, o que demanda uma ocupação em quase todos os três turnos, durante a semana. Tais aspectos suscitam questionamentos quanto ao tempo destinado para a formação docente e preparação de aulas. Além desse tempo em sala de aula, há de se observar que duas professoras afirmaram que trabalham em duas escolas diferentes. Isso ainda demanda deslocamento regular entre as unidades de ensino. Dessa forma, aparentemente, o fator carga horária tem uma influência direta na formação leitora das docentes. Com uma grande demanda de trabalho - preparar aulas; estar em sala de aula; e corrigir atividades -, certamente falta tempo para estudos e para a leitura própria, impactando também na formação leitora dos estudantes.

O tempo de atuação varia de menos de cinco anos a quase 25 anos de atuação em sala de aula, demonstrando concepções diferentes decorrentes do tempo de experiência de cada uma. A média de idade demonstra que são jovens adultas que atuam na profissão há um certo tempo, ou seja, elas têm prática e experiência na docência. Além disso, por serem profissionais que lidam com um público de adolescentes, há uma certa distância de idade e de referências culturais entre elas e seus estudantes.

Quanto à formação leitora, percebeu-se que a formação em casa, com os pais estimulando e compartilhando leituras, não foi uma realidade para todas, porém, sempre havia disponibilidade de impressos para que pudessem ler. Esses dados são muito próximos ao perfil geral de leitor apresentado no catálogo *Retratos da leitura no Brasil 6* (2024), em que a família (Mãe ou responsável do sexo feminino / Pai ou responsável do sexo masculino) não tem participação significativa na formação leitora dos filhos.

Ainda sobre o estímulo dado pelos pais, o perfil das professoras também se aproxima do leitor geral do relatório *Retratos da leitura no Brasil 6* (2024, p. 71). Na pergunta “O seu pai, mãe ou outro parente costumavam ler para você?” do relatório, metade daqueles que se consideram leitores afirma “nunca”. Aqui, neste levantamento, apesar de não haver um estímulo familiar para a aquisição do hábito de leitura, as docentes relatam que as leituras marcantes também ocorreram no período da infância ou, mais tarde, na adolescência.

Para quase todas as professoras, o contato com a obras literárias se tornou marcante por conta das temáticas presentes nelas, ou seja, a identificação com a obra passa pelo interesse com as temáticas desenvolvidas nos livros. Ainda segundo os dados de *Retratos da leitura no Brasil 6* (2024, p. 41), esse critério de seleção de obra ocorre mais na vida adulta: tema ou assunto - 30% (dos entrevistados acima de 18 anos de idade). No entanto, não parece ser o perfil desejado de um professor formado em Letras, cujo repertório deveria ir além da temática para alcançar a elaboração estética.

Nesse sentido, outra dissociação entre a formação em Letras e o perfil das professoras é que apenas três das professoras indicam quais leituras pretendem fazer no futuro. A concepção de formação de leitor defendida por Melo e Silva (2018, p. 67) deve ocorrer de modo processual: “o processo de ser leitor inclui um formar-se permanente, um relacionar-se com o outro e um atribuir sentidos ao ato da leitura”. Assim, espera-se que um professor que atua na formação de leitores tenha o hábito da leitura consigo e esteja sempre com seu repertório em movimento.

Por fim, sobre a aquisição de livros, as docentes relataram que compram pessoalmente os livros que possuem. Aparentemente, as professoras não usam a biblioteca da escola para selecionar suas leituras, embora haja programa do governo federal voltado para a distribuição de livros literários para escolas, professores e alunos da rede pública de ensino. Por outro lado, também não citaram nenhum tipo de incentivo profissional de suas escolas ou da secretaria de educação para adquirirem obras literárias. Eis a justificativa para que recorram a sebos ou livrarias para adquirirem seus exemplares, segundo critérios meramente temáticos.

Todos os aspectos até aqui levantados foram considerados para a elaboração do protótipo que se voltou para o fortalecimento da experiência leitora das professoras. Uma das primeiras constatações foi a carência do hábito de leitura, o qual não recebeu estímulo significativo da família na infância e não foi adquirido de forma consistente, mesmo após a formação em Letras. Essa formação também não parece ter oferecido critérios outros para a seleção de textos para além da sua temática. Segundo Souza e Carvalho (2019, p. 158), “a formação leitora envolve fatores diversos, desde o acesso ao mundo letrado até a aprendizagem explícita das habilidades e conhecimentos que constituem tão complexa tarefa”. O perfil docente das professoras revela, portanto, um longo caminho de fragilidades percorrido pelas docentes.

Tratando do professor de literatura, Antunes (2019, p. 35) afirma que a formação docente se inicia com as primeiras leituras e se acumula ao longo da vida: “É preciso

reconhecer que a formação de um verdadeiro professor começa nas suas primeiras leituras, assim que ele se alfabetiza, e continua até o fim de sua vida profissional”. O autor também chama a atenção para o quesito seleção de textos, logo, do mesmo modo que o professor vai acumulando suas leituras, ao longo de sua vida, ele precisa ampliar os critérios de seleção até para poder dar conta da formação de leitor literário de seus alunos.

4.2 Análise dos grupos focais e dos encontros formativos

Os grupos focais integraram, nesta pesquisa, um espaço relevante, pois, junto com a vivência das atividades formativas, foi a partir deles que elaboramos o protótipo e avaliamos a sua eficácia, bem como a listagem dos princípios de *design*. Essa estratégia integra a natureza da *Education Design Research* (EDR), conforme explicada por Plomp (2013): com a Investigação para o Desenvolvimento (*development studies*), realizando avaliações sistemáticas das atividades; e com a Investigação para a Validação (*validation studies*), em que o Círculo de Leitura, na perspectiva de Cosson (2020a, 2021), foi vivenciado em Formações Continuadas de Professores. Durante a realização dos encontros com as professoras também foram observados os critérios de qualidade epistemológica definidos por Nieveen & Folmer (2013): relevância, consistência, aplicabilidade e eficácia, ao longo do processo de investigação e de aplicação da proposta de prática.

As atividades formativas foram o espaço em que o protótipo pode ser aplicado. Ele está apresentado em formato de Plano de Aula (nos quadros identificados). Adicionalmente ao relato da vivência da atividade, conduzida como um Círculo de Leitura, apresentamos as análises fundamentadas nas respostas fornecidas ao longo da experiência e na avaliação do momento. Ainda adiante, será possível já visualizar a análise das produções textuais feitas pelas professoras/colaboradoras para o encontro. As análises feitas pela autora, para cada texto trabalho, seguem ao final desta pesquisa (Apêndice 3).

A seguir, temos a descrição dos dois primeiros Grupos Focais que serviram para ajudar na elaboração do protótipo. De acordo com a ordem cronológica, descrevemos a realização de três Atividades Formativas (a primeira para apresentação e as demais para a vivência). Na sequência, após a realização de cada Atividade Formativa o protótipo foi avaliado em Grupos Focais. O último encontro com as colaboradoras (Grupo Focal 6) foi realizado para elencarmos os princípios de *design*. Desse modo, obtivemos, conforme Nieveen (2010, p. 91), um produto final e os princípios de *design*: “cada ciclo de prototipagem contribui para a aproximação sucessiva de ambos os resultados”.

Grupo Focal 1

A primeira etapa do Grupo focal ocorreu em dois momentos, conforme explicado na seção de Coleta de dados. Em ambos, foi utilizado o mesmo roteiro, considerando o tempo destinado a cada momento e a intensidade das discussões entre os participantes. Por se tratar de uma etapa que aprofunda questões já suscitadas no Perfil Docente respondido individualmente, faz-se necessário explicar que as informações colhidas durante a interação entre as colaboradoras se somaram a outras fontes de dados que foram utilizados, posteriormente, na elaboração do protótipo que será testado nesta pesquisa, subsidiando em termos de estratégias, conteúdos e linguagem mais adequada para ser aplicado.

O Grupo Focal 1 foi organizado em formato de roteiro, contendo duas temáticas e seguidas de algumas questões que ajudaram a guiar a interação entre as colaboradoras. Os temas: Leitura e Ensino de Literatura.

A. Leitura

A temática leitura já tinha sido levantada no Perfil Docente. Mas aqui, numa perspectiva de apreensão de dados debatidos na interação entre os sujeitos, a leitura foi explorada mais intensamente e comparativamente. Salienta-se que não há o desejo de se fazer qualquer comparação ou juízo de valor em termos de perfis, mas de corroborar os dados levantados no Perfil, em que há uma variação de datas de conclusão da formação superior das professoras. Ainda neste sentido, esse tópico foi levantado, considerando a importância e necessidade de formação leitora que o docente deve ter. Conforme Souza e Carvalho (2019, p. 157), “para ensinar a ler, ser leitor é um pré-requisito”. Portanto, compreender como ocorreu essa formação e como é a relação do professor com a leitura, ajuda a identificar possíveis lacunas e a pensar em um protótipo de pesquisa que ajude a enfrentar essas dificuldades.

Assim, as questões suscitadas (preferências; se há uma rotina; livros físicos ou digitais; relatos marcantes ou estímulos; se se considera um leitor literário; a influência da graduação na formação leitora; a relação com os livros – se já abandonou alguma leitura; e se há dificuldade com algum tipo ou gênero de obra), durante as discussões, conseguiram fazer com que cada uma fizesse um relato baseado em lembranças e reflexões sobre suas práticas leitoras. Um aspecto que logo chamou a atenção foi a dificuldade que elas tiveram de separar suas preferências daquelas leituras para o ensino.

Segundo os relatos, para uma professora, as leituras concomitantes é algo comum na rotina: “porque me canso muito rápido, mas eu volto depois e finalizo”. Já em termos de preferências, essa mesma professora relatou que habitualmente lê narrativas, mas não aquelas

“mamão com açúcar”. Tal afirmativa provocou risos em uma das colegas que logo retrucou: “São minhas preferências”. A justificativa de “mamão com açúcar” feita por ambas é de que se trata de romances melosos e previsíveis. Uma outra professora relatou que o fato de estar trabalhando na biblioteca, faz com que tenha mais acesso aos livros, e isso sempre a provoca para uma leitura, especialmente as narrativas. As demais associaram as preferências ao que se “precisa” ler para indicar aos estudantes. Elas aproveitaram para relatar que a rotina de leitura acabou sendo restringida pela necessidade de ver séries em *streamings*, seja para indicar aos estudantes, seja por indicação dos próprios estudantes.

Nessa perspectiva, as professoras avaliam de modo positivo o interesse dos estudantes pelo uso de séries nas produções de texto, citando-as como exemplos/suporte para os argumentos, logo, na avaliação delas, a obrigatoriedade de leituras presentes nas seleções para o ingresso no ensino superior (Enem ou SSA/PE) não é atrativo. Diante disso, elas utilizam resumos ou associam as obras a filmes e séries para depois estimular a leitura da obra. Tal perspectiva não foi unânime, pois uma das professoras discordou das colegas defendendo o estímulo para a leitura completa das obras. Nesse aspecto, uma colega aproveitou para relatar que os estudantes só querem ler se for para “nota”. Ainda nesse sentido, uma das colegas aproveitou para relatar: “Quando vejo meus estudantes com o celular e o questiono ‘tá vendo o que?’, eles dizem ‘estou lendo Edgar Allan Poe’, isso me deixa tão feliz!”. E assim, a colega completou: “Se a gente percebe que um ou outro estudante está lendo a obra completa, ou seja, na íntegra, já é válido o que foi feito”.

Sobre preferir livros físicos aos digitais, elas indicaram a preferência pelo físico, mas algumas relataram a disponibilidade de livros digitais que facilita o acesso a um acervo mais amplo, ajudando também no compartilhamento com os estudantes. Em termos de rotina, nenhuma segue uma rotina específica, a leitura pessoal fica a cargo do tempo livre, que, como já vimos no perfil docente feito por meio do questionário, é escasso.

Quanto à formação literária, elas relataram que a obrigatoriedade da leitura de certas obras presente na educação básica para algumas delas não as tornou leitoras literárias. Assim, apenas no curso de graduação, é que houve o despertar para a leitura de textos mais complexos, porque os professores tinham uma metodologia que estimulava a leitura. Ressalva-se uma das professoras para quem o encontro com a literatura foi na infância por influência da família.

Na relação com os livros, uma professora relatou que não se recorda de ter parado a leitura depois de iniciada ou ter abandonado um livro pela metade; algumas relataram que já houve abandono de uma leitura por não se identificar com o gênero, ou com a temática, ou

ainda considerou a leitura enfadonha e difícil. No geral, todas concordaram que há leituras que dependem da maturidade do leitor, bem como do estar preparado para determinadas leituras, por isso elas provocam desinteresse. Assim, segundo a percepção delas, iniciaram a leitura de um clássico e o abandonaram por falta de interesse e só depois voltaram e perceberam o quanto era interessante.

B. Ensino de Literatura

Este tópico não tinha sido abordado no Perfil Docente. As questões suscitadas no Grupo Focal, foram relacionadas ao modo como elas avaliam o ensino de literatura que receberam na educação básica e na graduação, e como isso impactou no modo como elas ensinam. Além disso, elas relataram seus procedimentos didáticos, se utilizam o livro didático e como ele é utilizado, quais seriam as dificuldades para ensinar literatura, como os estudantes se relacionam com a leitura literária (se gostam ou se têm o hábito). Por fim, foi pedido que elas elencassem quais são as dificuldades para formar leitores literários.

Como muitas já haviam relacionado a escolha das obras para leitura com a prática de ensino, o tema foi retomado, solicitando que elas relacionassem os modos como estudaram e o modo como ensinam. Assim, a descrição das aulas na Educação Básica sempre foi relacionada com a obrigatoriedade para atividades e provas externas; com um professor que não se identificava com a Literatura, então sequer a ensinava, ou apenas fazia relatos historiográficos. Nesse aspecto, algumas até enfatizaram que entende algumas de suas experiências como aquelas que “não devem ser seguidas”. Outros relatos, no entanto, foram de que “a professora era maravilhosa” e influenciou nas leituras literárias, com estímulos certos, como “fazer apresentações em grupo” ou “dividir a leitura para que cada um ficasse com uma parte do livro e depois compartilhar com os colegas”. Para a maioria delas, a graduação foi o período mais impactante na formação como leitoras literárias. E isso foi significativo tanto para despertar o gosto que dizem possuir quanto para aprender a selecionar melhor as obras.

Na perspectiva metodológica, elas relataram o uso de músicas, filmes e resumos como os grandes aliados para estimular os estudantes. Algumas externaram a dificuldade com os livros didáticos, seja pela qualidade, seja pela insuficiência (número de livros para toda a turma), seja pela limitação conteudista que ele apresenta. Os maiores empecilhos listados para o planejamento e a leitura literária na escola são: o currículo; as provas externas (Saeb, Saepe, Enem, SSA); a carga horária destinada para a preparação de aulas, bem como para aplicar as atividades; e a falta de interesse dos estudantes. Sobre esse último aspecto, as professoras

destacam que o imediatismo se tornou uma característica dos estudantes, dificultando a aplicação de atividades de leitura literária.

A partir dessas discussões, nesta primeira etapa do Grupo Focal, percebe-se que, de um modo geral, a formação leitora das professoras têm um reflexo direto nas suas práticas em sala de aula, no entanto, isso não significa que elas tenham a consciência do poder de influência que detêm na formação de novos leitores. Tal aspecto diverge dos dados apresentados em *Retratos da leitura no Brasil 6* (2024, p. 74), em que 46% dos entrevistados afirmam que começaram a se interessar por literatura “Por causa de indicação da escola ou de um professor ou professora”.

Considerando tal percepção de si mesmas e de suas dificuldades, nota-se que as práticas e atitudes ainda estão muito aquém do que poderiam fazer como professoras de literatura. Em geral, elas limitam suas atividades de ensino de literatura a obedecer a uma interpretação bastante limitada do que está proposto no currículo do Estado; das metas indicadas pela Secretaria de Educação; e do gosto dos estudantes. Com isso, deixam escapar as possibilidades oferecidas pelo fato de atuarem em uma escola pública (que permite uma certa liberdade para selecionar textos e preparar as aulas); que conta com uma biblioteca ampla, com vários ambientes; e que funciona em tempo integral.

Ainda nessa perspectiva de não se apropriar de sua condição de influenciador direto na formação leitora dos estudantes, suas escolhas também são restringidas, deixando a cargo dos estudantes ou do currículo a seleção daquilo que deveria fazer parte de sua formação leitora. É o que acontece, por exemplo, a utilização de tempo livre para a leitura de livros para outros suportes, como filmes e séries.

No quesito obrigatoriedade, Antunes (2019, p. 29) apresenta alguns pontos que podem elucidar essa prática docente. Segundo o autor, a primeira condição para ser professor de literatura “é ter clareza sobre a disciplina que irá ministrar.” Assim, como ponto de partida, o professor precisa ver sentido naquilo que faz, ou seja, é necessário que a literatura faça sentido para ele. Afinal, conforme Antunes, o que importa na leitura literária não é apenas o número de leitura “consumo” que irá proporcionar aos estudantes, mas quais conhecimentos “saberes” naquela obra foram explorados. E isso, o autor salienta, é necessário que seja percebido, primeiro, pelo professor, porque depois disso fará o mesmo sentido para o estudante.

Destarte, algumas professoras justificaram não seguir certas práticas vivenciadas como estudantes, por considerá-las negativas ou pouco produtivas, como é o caso do ensino da historiografia da literatura sem o suporte em leituras dos textos, conforme o paradigma

Histórico-nacional elencado por Cosson (2020*b*). Essa crítica ao ensino baseado apenas na historiografia, em que apenas os conceitos teóricos e a ênfase sobre as características das escolas literárias são explorados em sala de aula, bem como a utilização da leitura literária apenas como forma de colecionar leituras, também é feita por Antunes (2019, p. 28): “pode-se dizer que estudar literatura não se resume a adquirir um rol de conhecimentos sobre obras, autores e estéticas. É também tornar-se um leitor capaz de atuar no mundo como cidadão”.

Ainda segundo Antunes (2019), o que pode ajudar o professor a dar aulas de literatura e fazer com que os estudantes também se sintam motivados é a formação humana que a literatura pode proporcionar. Para ler textos literários, é preciso fazer sentido, se o professor explora essa perspectiva, o estudante vai estar motivado para ler obras literárias. Esse “fazer sentido” defendido pelo autor, é descrito por algumas professoras como algo que só aprendeu durante o curso de Letras. No entanto, segundo Melo e Silva (2018, p. 66), esse despertar que ocorre apenas na graduação é um grande problema, pois o curso de Letras também precisa “formar esses alunos para se tornarem após curtos quatro anos professores e professoras para atuarem na educação básica, incumbidos de formar novos leitores”.

Além de apontar a formação restrita de leitor do professor, Cosson (2021*b*, p. 39) também constatou que muitos cursos de Letras sequer oferecem, na sua grade curricular, alguma disciplina que trate sobre o ensino de Literatura: “A estrutura tradicional de duas teorias da literatura e algumas literaturas nacionais em sequência cronológica é claramente insatisfatória para formar o professor de literatura”. Para o autor, um curso de Letras precisa formar o aluno para diversas funções, ou seja, ele precisa formar “o especialista, o leitor e o professor”.

Entre as didáticas experimentadas nas suas formações (na Educação Básica), apontadas como exitosas pelas professoras, estão o fazer atividades em grupo a partir das leituras e dividir a leitura em textos menores. Além disso, outra prática comum, relatada por uma das professoras, foi o trabalho com resumos para estimular a leitura. No entanto, segundo Cosson (2019, p. 23), a prática do resumo demonstra “a falência do ensino da literatura”, pois retira da obra literária a sua especificidade, transformando-a em um texto meramente informativo.

Em relação ao modo como as professoras realizam as suas leituras, o abandono ainda ocorre para a maioria, entre os motivos está o fato de considerarem a leitura enfadonha ou difícil. Neste aspecto, Galvão e Silva (2017, p. 221), ao discorrer sobre a maturidade do leitor, concordam que algumas obras não se mostram muito interessantes para os jovens, por conta da “impaciência, distração ou inexperiência inerentes a esse momento da vida”. No entanto,

os autores defendem o valor formativo dessas leituras, considerando as experiências por vir desses jovens, sendo, portanto, referências para eles e que permanecerão com eles, mesmo que esqueça que já o leu. Por isso, não se deve afastar essas leituras. Os autores ainda complementam, citando a preparação para a leitura: “através do trabalho com outros textos, aprofundando discussões e análises, pode contribuir para que os clássicos tenham maior aceitação pelos jovens e eles possam estar preparados para reconhecer todo o valor literário que essas obras representam”.

A partir dessas colocações, nota-se que as professoras ainda não perceberam o potencial de se ensinar literatura para jovens do Ensino Médio, além disso, ainda adotam uma visão considerada tradicional para o ensino de literatura, a despeito de criticarem aulas com focos em autores e leituras ilustrativas de obras e estilos de épocas, conforme aquelas aulas de literatura que receberam e que mais lembram o paradigma Histórico-nacional, em que a principal metodologia de ensino é a transmissão de informações sobre autores, obras e períodos literários. Além disso, enquanto leitoras, as professoras se mostraram aquelas leitoras “interditadas”, segundo Britto (1998), em que são as demandas do trabalho que selecionam quais textos ou obras deverão ler para poder preparar suas aulas.

Na segunda etapa do Grupo Focal, os problemas aqui elencados ainda serão colocados para que sejam mais discutidos, bem como as possibilidades didáticas para um ensino mais atraente. Todos esses aspectos foram considerados na elaboração do protótipo.

Grupo Focal 2

Diante da necessidade de se aprofundar mais no quesito Ensino de Literatura, o roteiro para a segunda etapa do Grupo focal foi elaborado com temática única, mas separado por sessões, conforme se planeja ou se executa uma aula: preparação (seleção de textos e materiais); aplicação das atividades; e avaliação. Cada ponto foi explorado com perguntas, que, entre elas, foi debatido.

A. Seleção dos textos:

Neste tópico, chamou nossa atenção alguns aspectos quanto ao formato de seleção de textos e materiais utilizados nas aulas de Literatura. Um deles é que, enquanto as professoras do 1º e 2º ano do Ensino Médio se atentam ao currículo, aos livros didáticos e aos livros recebidos pelo PNLD Literário, as professoras do 3º ano são orientadas pelas provas externas: ENEM; SAEB; e SAEPE. Outro aspecto muito reforçado na conversa foi que os estudantes se

interessam mais pelas adaptações feitas para as filmes e séries, além de considerarem as leituras de clássicos como enfadonhas.

Ao atentar para esses tópicos, percebe-se que nenhum deles é novo na área, conforme já havia registrado Antunes (2015) em sua análise da situação atual do ensino da literatura nas escolas de ensino básico. Tanto que, elencando alguns desafios com os quais os professores se deparam em sala de aula, como a falta de interesse dos estudantes pela leitura, o autor afirma que “a literatura está em crise”. Mas ele explica que, seja para os antigos ou novos leitores, existe o desafio de despertar um verdadeiro interesse pela leitura literária. Antunes (2015, p. 4) defende que é preciso ponderar: “Esse quadro pessimista é em grande parte verdadeiro. Mas nem tudo é tão extremo”.

Ao transferir a responsabilidade da seleção e elaboração das aulas para outros aspectos (currículo e provas externas), os docentes demonstram insegurança para propor um ensino que forme leitores literários. Porém, vale destacar que tais aspectos não podem ser dissociados da formação recebida antes e durante o curso de graduação. Antunes (2015, p. 5) aponta: “Uma das primeiras consequências da crise da licenciatura é a preparação insuficiente daqueles que ainda se interessam pela profissão”. Ou seja, os estudantes já chegam nos cursos de licenciatura sem uma formação consistente de leitores para ingressar em um curso superior que irá prepará-lo para formar novos leitores. Além disso, os próprios cursos superiores não oferecem uma formação que permite ao professor reconhecer e enfrentar tal desafio.

Ao analisar a presença das provas externas como fonte para a elaboração de aulas, Luna e Marcuschi (2015, p. 200) afirmam: “não é a prática de ensino quem direciona o que será avaliado, é a avaliação quem dita o que fará parte do currículo”. Tal medida, segundo as autoras, provoca uma “inversão pedagógica na educação brasileira”. Nesse aspecto, é válido lembrar que as habilidades e conhecimentos, termos comumente usados no ENEM, passaram a integrar o novo currículo elaborado a partir da BNCC. Ou seja, conforme Luna e Marcuschi (2015) já previam, essa mudança se efetivou a partir de 2018, com a implementação da nova orientação curricular.

As adaptações utilizadas pelas professoras como material de leitura dos alunos também constituem um entrave na formação de leitores literários. Segundo Grijó (2021, p. 93), “a leitura da adaptação configura uma experiência estética fragmentada, reduzida explicitamente à significação, uma vez que essa leitura não exige dos leitores o exercício do deslocamento, tão caro à experiência literária”. Assim, o uso de apenas esse recurso para que os estudantes entrem em contato com obras literárias pode incorrer em uma leitura simplista e simplificadora da obra.

Por fim, algo que se sobressai em todos os aspectos é o ensino de literatura numa perspectiva historiográfica. Segundo as professoras, este é o principal critério para a seleção de livros para serem indicados para os estudantes, ou seja, seguem o critério de obra marcante de um autor e que ilustra as características de determinada escola literária, tornando-se, portanto, uma “leitura obrigatória” para o estudante, que deverá fazer a leitura para depois ser avaliado por meio de uma ficha de leitura, com perguntas sobre a obra. Destaca-se, como aspecto positivo, que as docentes demonstram conhecer bem essa obra, facilitando, inclusive, o desenvolvimento de atividades para os alunos.

No entanto, Silva (2014, p. 76), chama a atenção para o ensino de literatura que não deve se ater apenas a esse aspecto. Segundo a autora, “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar para o aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária”. Uma justificativa para a permanência dessa prática de ensino de historiografia, talvez seja a informação dada pelas próprias professoras, de que é assim que estão constituídos os livros didáticos que usam e são fornecidos pelo governo. Sobre os livros didáticos, Luft e Fischer (2015, p. 150) afirmam: “a concepção de literatura presente no livro didático de língua portuguesa adotado se confunde com a historiografia literária, e esta concebida de modo elementar”.

Para além do recurso historiográfico, Silva (2014) ainda chama a atenção para a leitura de determinados textos em função de caracterizar a obra do autor, fato que também contribui para uma leitura reduzida e superficial. De acordo com Silva (2014, p. 70), “grande parte dos professores ainda cultiva a concepção do texto como pretexto para se estudar a vida do autor, buscando explicar a obra literária por meio de conhecimentos de dados biográficos”.

Cosson (2020*b*, p. 49) lembra que o conteúdo abordado no paradigma de ensino Histórico-nacional – como podemos classificar a perspectiva de ensino adotada pelas professoras –, por se tratar de Ensino Médio, se pauta em algumas obras, “sobretudo aquelas de menor extensão”. No entanto, a prioridade consiste em ensinar as escolas literárias. Segundo o autor, ao adotar tal direção, o professor prioriza adotar “o conhecimento sobre a literatura e não a experiência da literatura em si mesma” (Cosson, 2020*b*, p. 50).

Para enfrentar tal situação, a indicação mais comum na literatura da obra é que o professor seja antes de mais nada um leitor. Antunes (2015, p. 15) lembra que um professor experiente, ou melhor, o leitor literário, pode fazer a diferença na formação leitora de seus estudantes. Logo, ele precisa conhecer “para convencer um jovem de que vale a pena gastar tempo com a leitura de uma obra”, ou seja, é preciso proporcionar aos estudantes

“experiências que valorizam a literatura enquanto construção, enquanto produto estético, única via para a verdadeira formação do leitor”.

B. Atividades:

Neste tópico, as docentes ressaltaram muitos pontos já discutidos anteriormente: adaptação de provas externas; utilização de propostas já apresentadas nos livros didáticos; e leitura coletiva de resumos. Dois aspectos foram muito explorados neste momento da discussão: a proposição de organizações em grupo para leituras e preparação de apresentações – peças de teatro, cartazes, vídeos, entre outros; e a falta de tempo para organizar ou executar as atividades mais dinâmicas.

A despeito de ser positivo o caráter de animação da leitura presente nas apresentações, tais atividades, quando feitas sem um claro direcionamento para a formação do leitor literário, podem não produzir o impacto esperado. Quando um grupo é demandado a produzir uma “apresentação”, por exemplo, apenas um ou outro aluno sentirá a necessidade de ler a obra, podendo até mesmo ler apenas um resumo dela. Além disso, a liberdade de escolha para a apresentação pode não refletir, necessariamente, as discussões do grupo sobre o livro escolhido, mas sim uma crítica de um terceiro leitor distanciado daquela comunidade. Além disso, essa prática para ser efetiva necessita que o docente faça o acompanhamento grupo a grupo, discutindo as leituras e percebendo como cada um está avançando na experiência com a obra, o que não parece a concepção adotada em sua realização.

Neste sentido, Cosson (2020b, p. 190) destaca que o papel do professor deve, sem apagar o protagonismo do aluno, ser de um guia da experiência literária. Assim, faz-se necessário adotar uma metodologia que permita ao aluno se apropriar da leitura, mas seguindo as etapas indicadas pelo docente. De modo prático, para o exemplo dado pelas professoras, poderíamos dizer que não se pode apenas solicitar que os estudantes formem grupos e leiam a obra sem oferecer espaços de compartilhamento de leituras antes deles elaborarem o roteiro de apresentação, bem como discutam com a ajuda de seu professor a elaboração desse roteiro. É importante que eles se sintam guiados durante o processo de apropriação de leitura da obra justamente porque estão em um ambiente formativo que é a escola.

Em relação ao processo de recriação, é compreensível e mesmo desejável que os leitores, sobretudo adolescentes, sintam a necessidade de recriar os modos de se expressarem. A literatura é, essencialmente, um espaço de liberdade. Silva (2014, p. 76) destaca:

É essa integração entre a literatura e o contexto sociocultural que a escola deve proporcionar aos alunos, levando-os a perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite, enquanto objeto artístico polissêmico que

transgride normas e regras, envolvendo o leitor num jogo de construção e reconstrução de sentidos.

Sobre a falta de tempo, as professoras relataram a necessidade de cumprir o currículo, fazendo com que não haja muito tempo para vivenciar o ensino de Literatura e, conseqüentemente, aulas mais elaboradas sejam dadas. Bem como, a falta de tempo para que elas possam se dedicar e preparar aulas mais atraentes para os alunos. Galvão e Silva (2017, p. 218) destacam, entre os desafios a serem superados no ensino de Literatura, o tempo que o professor dispõe para preparar as aulas ainda é insuficiente, fazendo com que muitos se apoiem apenas nos livros didáticos: “pouco tempo dispõem os docentes para preparar aulas e analisar previamente os textos que serão trabalhados, o que os leva a adotar as diretrizes teóricas dos livros como referenciais exclusivos a serem seguidos”. Além disso, o professor confia nas estratégias que já foram utilizadas anteriormente, seja ele ou um colega mais experiente, supondo que deram certo com aquela turma e continuará a dar certo com as demais, mesmo que elas possuam um perfil distinto de leitores.

C. Avaliação:

Quanto à avaliação, as professoras relataram que, diante da flexibilização em uma das avaliações obrigatórias, durante um percurso bimestral, elas aproveitam para avaliar a produção de textos, a participação em debates e em apresentações. Elas relataram que há um acordo com os estudantes para essas atividades, o que pode ser muito positivo conforme dispõe a maioria dos autores que tratam da questão. No entanto, elas não deixaram claro qual o direcionamento dado para essa avaliação, nem se é avaliado o processo de construção das atividades.

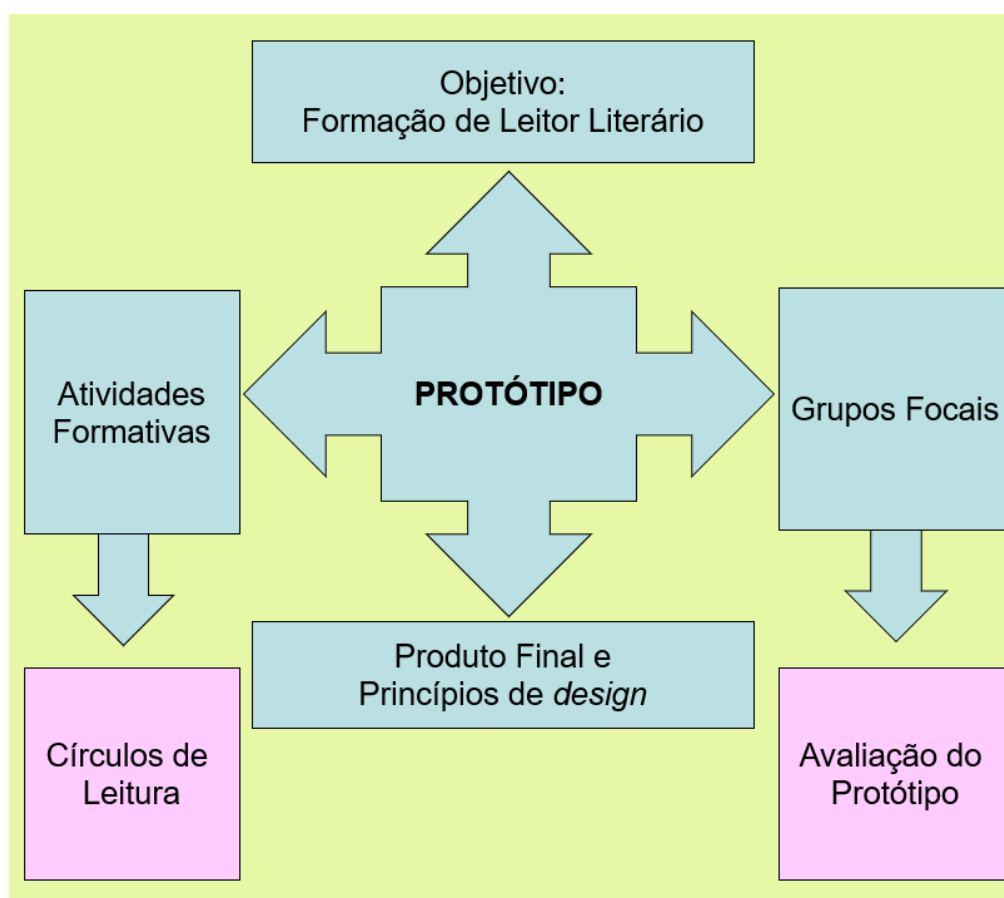
Sobre a avaliação, Cosson (2020b, p. 204) ressalta que no Letramento Literário, faz-se necessário estabelecer acordos que vão desde o início das produções, passando pelo percurso e até onde os alunos conseguiram chegar. Assim, o professor pode avaliar tanto o processo quanto o produto final. Tratando de estratégias de ensino de literatura na escola, o autor diz: “o uso com maior ou menor ênfase de cada uma dessas estratégias depende, obviamente, da atividade a ser realizada, mas, em todas elas, é possível e desejável que o aluno participe ativamente do processo reconhecendo o seu caráter avaliativo e autoavaliativo”.

Posto isto, nota-se que as professoras se apresentam inseguras quanto à pertinência de suas práticas docentes, apesar de muitas estarem na área há um certo tempo, adotando como guia curricular o livro didático, ainda que nem sempre diretamente. É assim que utilizam

como critério de seleção as obras que “representam” determinada escola literária, leituras que elas consideram como “obrigatórias” para compreender determinado período/escola literária. Tal aspecto indica que há uma necessidade de ampliar o repertório de leitura das professoras, bem como, discutir o papel delas enquanto professoras de literatura e o papel do aluno nesse processo.

Assim, ao (re)conhecer a realidade na qual essas professoras trabalham e as possibilidades de outras práticas, considerando a complexidade dos obstáculos a serem superados, buscamos nesta pesquisa propor um trabalho possível de ser vivenciado em paralelo com seus compromissos diários. Tanto é assim que, sabendo que elas têm um dia de formação, também chamado de aula-atividade, escolhemos vivenciar nosso protótipo nesses com a denominação de Atividades Formativas. Para ilustrar como chegamos ao protótipo, elaboramos a figura abaixo:

Figura 2: O letramento literário na formação continuada de professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o protótipo, Nieveen (2010, p. 90) explica: “um protótipo é uma versão preliminar da totalidade ou de uma parte de uma intervenção antes de se empenhar totalmente na construção e implementação do produto final”. Ainda segundo o autor, quando o protótipo evolui continuamente por meio de aperfeiçoamentos, ele é chamado de prototipagem evolutiva.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida de modo iterativo, os encontros de aplicação do protótipo foram designados como Atividades Formativas e os encontros de avaliação do protótipo foram chamados de Grupos Focais. Estes, segundo Nieveen (2010, p. 91), são importantes porque constituem o processo de avaliação que deve ocorrer durante a aplicação do protótipo: “são necessários dados empíricos para obter informações sobre a qualidade da intervenção provisória e dos princípios de *design*. Por essa razão, a avaliação formativa é uma característica crucial de cada abordagem da prototipagem”.

Encontro formativo 1: Modelagem - Sombra e Água, de Ana Elisa Ribeiro (Anexo 1)

Quadro 4: Atividade Formativa 1 - Modelagem do Círculo de Leitura

Círculo de Leitura Estruturado	
Tema:	Círculo de Leitura com o texto Sombra e Água, de Ana Elisa Ribeiro - Modelagem
Objetivo:	Interpretar literariamente o texto, por meio de funções pré-determinadas.
Conteúdo:	Conto; Literatura Contemporânea; Círculo de Leitura Literária; Ensaio.
Público-alvo:	Equipe de pesquisa: professoras de Língua Portuguesa (uma condutora e cinco colaboradoras, divididos em dois grupos de três).
Duração:	2h: Encontro Formativo 1 – Modelagem.
Roteiro:	Na Modelagem, será feita a apresentação do Círculo de Leitura como estratégia de formação de leitor literário; o passo a passo da atividade será vivenciado com as colaboradoras; e a entrega do texto e a distribuição dos cartões com as funções.
Recursos Didáticos:	Texto impresso; cartões com as funções; papel (bloquinho de notas); caneta e lápis.
Avaliação:	Observar se todas as professoras compreenderam as funções.
Referências:	COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário . 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020a. RIBEIRO, Ana Elisa. Causas não naturais . Belo Horizonte: Autêntica Contemporânea, 2023. SANTOS, José Santos; FARIAS, Adilson. Os três

	porquinhos. Adaptação do original de Joseph Jacobs. 12 ^a ed. São Paulo: Estrela Cultural, 2018.
--	---

O primeiro encontro formativo ocorreu no dia 22/02/20204, na biblioteca da escola, no turno da manhã, horário destinado para as aulas-atividades (AA) dos professores de Língua Portuguesa da escola. Como a estratégia escolhida foi o Círculo de Leitura, neste primeiro momento, foi realizada a modelagem para que as professoras se apropriassem da estratégia. Antes, foi feita a apresentação do Círculo de Leitura com foco na formação de leitor literário, para isso, a conversa se alongou sobre as denominações que elas conheciam e como seria possível vivenciar essa prática com os estudantes em sala de aula. Em seguida, estudamos as funções elencadas por Cosson (2020a, p. 142).

- ✓ Conector: é responsável por ligar a obra ou o trecho lido com temas do cotidiano ou da vivência dos participantes;
- ✓ Questionador: elabora perguntas analíticas sobre a obra (personagens, ações, lugares) para os colegas;
- ✓ Iluminador de passagens: escolhe passagens da obra que chamaram a atenção ou que podem ser essenciais para compreender o texto;
- ✓ Ilustrador: seleciona imagens que ilustrem o texto;
- ✓ Dicionarista: seleciona as palavras relevantes ou difíceis de serem compreendidas;
- ✓ Sintetizador: elabora um sumário do texto;
- ✓ Pesquisador: faz pesquisas contextuais sobre o texto;
- ✓ Cenógrafo: apresenta as cenas que considera como principais;
- ✓ Perfilador: faz um perfil das personagens.

Ainda sugerimos uma nova função: Proverbialista ou Titularista, que tem como principal tarefa, analisar o título da obra e fazer possíveis observações que podem elucidar o texto e até fazendo possíveis críticas ao mesmo, com sugestões de novos títulos.

Para ilustrar o uso das funções, foi feito um resgate da história Os Três Porquinhos, de Joseph Jacobs (Santos e Farias, 2018). Cada participante identificou as funções, justificando com trechos do texto. Optamos pela seleção dessa obra por se tratar de um conto tradicional e bem conhecido, acreditando que seria mais fácil a assimilação das funções por meio dele. Além disso, a narrativa do texto aborda questões importantes para a atuação em uma comunidade de leitores como a percepção de responsabilidade, segurança, união e dedicação para conquistar o que se deseja. O resultado foi muito positivo, ou seja, elas compreenderam

como funcionam as funções e como essa estratégia contribui para uma leitura mais aprofundada do texto.

No momento de discussão e identificação das funções, na modelagem, foi possível perceber as justificativas mais associadas ao contexto da história do que a elementos especificamente presentes no texto. Ou seja, a interpretação feita pelas professoras se apega mais à temática da narrativa, fazendo com que esse elemento seja mais explorado do que os aspectos constitutivos do texto, como as descrições feitas pelo narrador e os diálogos entre as personagens. Entendemos que tal ênfase, quando assume caráter exclusivo, é limitadora do entendimento e apreciação da obra. Questões composicionais, a exemplo da linguagem utilizada, têm um propósito comunicativo e são esses aspectos que servem de indícios para sustentar esses temas elencados. Ou seja, a análise temática precisa se integrar à análise dos recursos usados para estruturar o texto. No entanto, o momento de leitura compartilhada ajudou a ampliar essa primeira interpretação.

Após sanadas as dúvidas, entregamos o texto *Sombra e Água*, de Ana Elisa Ribeiro (2023). Selecionamos esse texto por se tratar de uma temática com a qual as professoras supostamente se identificariam, uma vez que a personagem central da narrativa tem uma rotina muito parecida com o cotidiano de muitas professoras. Além disso, o texto integra uma obra denominada “Causas não naturais”, coletânea de contos publicada em 2023, ou seja, possivelmente, as professoras colaboradoras não a conheciam e nem encontrariam análises feitas por outras pessoas desse texto, evitando interferências de terceiros durante o momento de leitura.

O grupo foi separado em dois subgrupos: o primeiro ficou com duas professoras e o outro com três (incluindo a condutora). Também foram separadas as funções: o primeiro grupo ficou com iluminador, questionador e perfilador, e o segundo grupo conector, cenógrafo e proverbialista ou titularista. Ficou acordado que, antes da realização do círculo, seria feito um momento entre os membros de cada subgrupo para compartilhar as respostas e assim, fazer o estudo no grande grupo.

Algumas professoras não conheciam a estratégia Círculo de Leitura com essa denominação, nem que seria possível tal atividade em sala de aula com seus alunos. Além disso, nenhuma delas havia participado anteriormente de alguma atividade semelhante. Isso tornou a experiência mais interessante porque foi inteiramente algo novo para elas do ponto de vista metodológico. Outro ponto observado foi a preocupação de cada uma ao tentar vislumbrar as atividades em sala de aula, ou seja, cada uma, diante de suas realidades, destacava aspectos que seriam possíveis ou não de serem vivenciados com os seus alunos.

Isso demandou a explicação recorrente de que o propósito dos encontros formativos era para as professoras, com o objetivo de elas se conhecerem mais enquanto leitoras e ampliarem o seu repertório leitor.

Encontro formativo 2: Sombra e Água, de Ana Elisa Ribeiro

Quadro 5: Plano de Aula/ Atividade Formativa 2 – Círculo de Leitura com o texto *Sombra e Água*

Plano de Aula: Círculo de Leitura Estruturado	
Tema:	Círculo de Leitura com o conto <i>Sombra e Água</i> , de Ana Elisa Ribeiro
Objetivo:	Interpretar literariamente o texto, por meio de funções pré-determinadas.
Conteúdo:	Conto; Literatura Contemporânea; Círculo de Leitura Literária; Ensaio.
Público-alvo:	Equipe de pesquisa: professoras de Língua Portuguesa (uma condutora e cinco participantes, divididos em dois grupos de três).
Duração:	2h: Encontro Formativo 2 - Prática e Avaliação.
Roteiro:	Na Prática, será o momento de socialização das leituras, com a apresentação das funções e a construção do sentido; Na Avaliação, serão observadas as dificuldades em relação às funções; e Preparação para o próximo encontro. O registro será feito em casa por meio de um Ensaio.
Recursos Didáticos:	Texto impresso; cartões com as funções; papel (bloquinho de notas); caneta e lápis.
Avaliação:	Observar o envolvimento de todos na leitura, compartilhamento e construção de sentido.
Referências:	COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário . 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020a. RIBEIRO, Ana Elisa. Causas não naturais . Belo Horizonte: Autêntica Contemporânea, 2023.

O segundo encontro formativo ocorreu no dia 07/03/2024, cada grupo se reuniu por 10 minutos, antes da realização do Círculo de Leitura, conforme combinado anteriormente. Uma das professoras se ausentou porque teve seu contrato rescindido a pedido. Como não havia, ainda, uma substituta, seguimos a experiência apenas com as quatro professoras de Língua Portuguesa lotadas na escola. Neste encontro, além da condutora, quatro professoras participaram do momento formativo.

Durante a prática, houve um revezamento entre cada integrante dos grupos para expor suas leituras. As funções ajudaram a direcionar a análise, destacando aspectos que puderam

ser vistos no texto, fora do texto e na relação com outros textos. Conforme havia sido cogitado, o grupo não conhecia o texto *Sombra e Água*, de Ana Elisa Ribeiro.

Ao elencar as funções, o primeiro grupo que ficou com iluminador, questionador e perfilador, chamou a atenção, entre os possíveis trechos que iluminam a interpretação: “olhadelas carinhosas para a árvore” e “olhadelas furtivas para a árvore” (Ribeiro, 2023), como fruto das conquistas da personagem central da história, uma vez que, para o grupo: “a história trata sobre conquistas em meio às dificuldades e críticas que cercam a personagem”. Em relação às personagens, as professoras elencaram: uma mulher (personagem central), a própria jabuticabeira, o filho e a vizinhança.

Ainda sobre as personagens, as professoras destacaram que o filho “da mulher (personagem central) pode ser um filho indesejado ou atípico”, conforme apresentou uma professora. Tal perspectiva foi justificada porque a descrição feita em um trecho do texto revela uma relação que demanda uma dedicação que a mulher não poderia ofertar ao filho: “a mulher não pode criar seu filho com a dedicação que gostaria” (Ribeiro, 2023).

Quanto à função questionador, as professoras elaboraram: “Por que esperar para conseguir a sua sombra/paz apenas na velhice?” A pergunta, segundo as professoras, “resume o entendimento quanto à obra, logo, a personagem faz planos, mas tem uma vida que demanda dedicação e, assim, ela não aproveita o processo”. Nesse momento, as professoras se colocaram no lugar da personagem como alguém que se dedica excessivamente ao trabalho e não aproveita outros momentos da vida, como o lazer em família ou o próprio ócio.

O grupo seguinte, que ficou com as funções: conector, cenógrafo e proverbialista ou titularista. Na função conector, cada uma das professoras fez uma conexão com algo em particular. Chamou a atenção que, para todas elas, “a personagem central apresenta características de uma professora, logo, além de trabalhar nos três turnos, supostamente, atua em escolas com endereços diferentes”, conforme destacaram.

Quanto aos cenários, o quintal e a casa da personagem foram descritos, mas o aspecto urbano se sobressaiu, considerando os elementos trazidos no texto que revela um contexto cheio de detalhes característicos: “nos bairros ao redor, ela [a chuva] levou encostas, fez transbordar o rio, afogou casas e animais de estimação e pessoas, incluindo velhos e crianças em pleno sono” (Ribeiro, 2023).

Na função de proverbialista/titularista, observou-se um título que pode supor uma leitura para dentro do texto, bem como para além do texto. Foi neste momento que houve uma ligação com o dito popular ‘sombra e água fresca’, como meta de vida daqueles que desejam uma vida tranquila e livre de preocupações, com as necessidades básicas sendo atendidas de

modo pleno: “água (para se hidratar/alimentar) e sombra (um lar para descansar). Os planos de vida da personagem passam por esse desejo e, para isso, literalmente, ela planta uma árvore que lhe permitirá ter sombra”, afirmou uma das professoras. Além disso, a personagem dedica muito tempo de sua vida ao trabalho, o qual lhe permitirá usufruir uma vida futura com uma reserva financeira satisfatória. No entanto, ela precisa lidar com as investidas dos vizinhos e parentes que torcem pelo contrário à sombra representada pela árvore.

Durante o compartilhamento, foi necessário voltar a alguns aspectos que não ficaram muito claros, o primeiro deles foi a compreensão de quem seriam as personagens em uma narrativa. Elas defenderam: “mesmo não havendo um diálogo exposto, havia uma relação estabelecida entre eles, descrita pelo narrador, o que poderiam sim caracterizar além da mulher, a própria jabuticabeira, o filho e a vizinhança como personagens”. Ainda sobre os personagens, outro ponto debatido foi a condição do filho da mulher. Logo, conforme o texto, não há nenhum elemento indicativo para a compreensão de que ele seria atípico.

No momento avaliativo, as professoras demonstraram satisfação com a dinâmica de leitura feita de uma obra que, apesar de ser uma narrativa relativamente simples, apresentou uma certa complexidade na sua interpretação. Além disso, conforme havia sido cogitado, o grupo não conhecia o texto e elas elogiaram a possibilidade de ampliação de repertório e o contato com uma obra mais recente. Elas também ressaltaram que o momento anterior ao compartilhamento geral, quando foi possível dialogar com as colegas do subgrupo sobre as respostas individuais, foi considerado importante porque cada uma pôde alinhar com sua colega algum ponto que ficou pouco compreendido.

Neste mesmo dia, ficou acertado que essa atividade formativa teria uma sequência com textos poéticos ainda no modelo de círculo de leitura estruturado e com funções entregues juntos com os textos e que todo o material seria entregue antes da realização do próximo encontro. A produção textual, um ensaio, ficou para ser entregue posteriormente. No entanto, apenas três das quatro professoras elaboraram e entregaram suas produções, apesar de pedidos constantes e da ampliação do prazo de entrega. Uma das professoras alegou que, por motivos pessoais e profissionais, não teve tempo para elaborar o texto solicitado. Tal atitude corrobora a condição docente verificada em geral, que, no seu cotidiano, as atividades de trabalho imediatas estão sempre em primeiro plano, deixando de lado a formação que deve alimentar e aprimorar essa mesma atuação profissional.

A escolha pelo gênero ensaio teve relação com o texto selecionado para a leitura, considerando a necessidade de exposição e defesa das impressões da obra lida. Sobre o ensaio, Adorno (2003, p. 35) chama a atenção para a necessidade de revirar o objeto,

questioná-lo e refletir sobre ele para, enfim, escrever. No entanto, o autor ressalta que “o caráter aberto do ensaio não é vago como o do ânimo e do sentimento, pois é delimitado por seu conteúdo”. Assim, as professoras, na função de expositoras de suas impressões sobre a obra, após uma leitura coletiva, precisaram mergulhar novamente no texto e fazer uma reflexão ainda mais ampla para depois colocar no ensaio o que interpretaram.

Aqui, para efeito de análise, utilizamos as nomeações E1, E2 e E3 (Ensaio 1, Ensaio 2 e Ensaio 3, respectivamente, no Anexo 2) para identificar a produção das professoras. Em todos os ensaios, foi possível perceber a tentativa de sintetizar a obra a partir das temáticas que foram abordadas durante a prática do círculo de leitura. No E1, a autora escreveu: “narrativa envolvente que aborda temas profundos e reflexivos sobre os acontecimentos corriqueiros e a passagem do tempo”; no E2, “o que será de nós no futuro”; e em E3, “narrativa que explora temas como resiliência e perseverança em meio a tantas dificuldades”. Apresentadas tais temáticas, cada uma das autoras deu sequência a suas considerações, articulando-as e justificando-as, com trechos do texto. O E1 é o que mais apresenta elementos evidenciadores de um novo mergulho no texto, para além do abordado antes do círculo de leitura, indicando que a professora fez anotações e refletiu sobre todas as perspectivas abordadas durante a prática. Os demais apresentam uma leitura pessoal, com reflexões apresentadas durante o compartilhamento.

Assim como aconteceu durante o compartilhamento da leitura da narrativa, na escrita dos ensaios, as professoras optaram por uma apreciação dos moldes estruturais, sobretudo com foco na categoria personagem. Neste sentido, cabe aqui lembrar a perspectiva de Todorov (2013, p. 79), “a análise estrutural terá sempre um caráter essencialmente teórico”, assim, ele explica que se trata de uma estrutura abstrata. De modo mais direto, Reis (2013, p. 246) chama a atenção para as “conexões de contiguidade entre esses vários elementos que sucessivamente vão sendo apresentados” na narrativa, como as descrições de objetos e de espaços onde se passam as ações e a caracterização de personagens. Desse modo, devemos analisar os aspectos constitutivos da obra que corroboram a compreensão leitora. Porém, para compreender cada elemento, faz-se necessário observar a obra como um todo e a dinâmica que há entre eles. Foi possível notar que, durante o compartilhamento, as professoras iam associando um elemento a outro para fundamentar as conclusões que iam fazendo. Isso permitiu uma ampliação da interpretação da obra que se revelou posteriormente no momento da escrita do ensaio.

No entanto, especificamente, em relação às personagens, Reuter (2002, p. 41), destacando a importância delas na organização das histórias, afirma: “elas permitem as ações,

assumem-nas, vivem-nas, ligam-nas entre si e lhes dão sentido”. Logo, por se tratar de uma narrativa em que a personagem (uma mulher) tem atitudes reveladas, a menção a outros seres que se relacionam com a mulher não indica uma função atitudinal, ou seja, não implicam no desenrolar dessa história. Portanto, esses seres precisam ser analisados com mais cuidado para assumirem a posição de serem ou não personagens na narrativa. Nesse sentido, talvez a jabuticabeira e o filho possam ser mais coerentemente lidos como objetos e referências para a ação da personagem principal do que personagens em si mesmos, uma vez que não exercem nenhuma ação dentro da história; e a vizinhança pudesse ser vista como uma espécie de um coro, à moda de um drama, funcionando como um conjunto de vozes que se opõe à ação da personagem. Permitindo concluir que a mulher é, a rigor, a única personagem do texto *Sombra e Água*, de Ana Elisa Ribeiro.

Além disso, a defesa feita por uma professora durante o compartilhamento de que há uma condição “atípica” do filho da personagem é uma inferência que não se sustenta em elementos da narrativa. Logo, não se pode, segundo Todorov (2013, p. 80), satisfazer a análise “com uma pura descrição da obra, nem com sua interpretação em termos psicológicos ou sociológicos, ou mesmo filosóficos”. Assim, as inferências são fundamentais para a interpretação da obra, mas elas precisam ser validadas com elementos presentes no texto.

É o que acontece com a função de conector, em que as professoras fizeram um paralelo entre a personagem principal e suas rotinas de trabalho exaustivas, considerando, portanto, se tratar uma possível “professora”. Neste caso, não só a proposta da função e os elementos trazidos na obra permitem que haja essa ligação, como também a própria experiência de vida das professoras alimenta intertextualmente essa leitura, enriquecendo o debate e fortalecendo as reflexões que são propostas pelo texto.

Em suma, as produções textuais revelam que cada uma teve uma atitude distinta durante a prática sustentada por um momento de compartilhamento que não excluiu possibilidades de leituras diversas da obra. Durante essa fase, os questionamentos suscitados provocaram reflexões mútuas e isso teve um efeito positivo na escrita de cada uma. Assim, durante o compartilhamento, fazer questionamentos e anotações sobre posicionamentos diversos é um elemento que ajuda para uma melhor reflexão sobre a obra.

Encontro formativo 3: Poema-canção *Se acaso você chegasse*, de Lupicínio Rodrigues; (Anexo 1) e poema *homage to Cage*, de Carlos Augusto Novais (Anexo 1)

Quadro 6: Plano de Aula/ Atividade Formativa 3 – Círculo de Leitura com o poema-canção *Se acaso você chegasse*, de Lupicínio Rodrigues, e com o poema *homage to Cage*

Plano de Aula: Círculo de Leitura Estruturado	
Tema:	Círculo de Leitura com o poema-canção <i>Se Acaso Você chegasse</i> , de Lupicínio Rodrigues; e o poema <i>homage to Cage</i> , de Carlos Augusto Novais.
Objetivo:	Interpretar literariamente o texto, por meio de funções pré-determinadas.
Conteúdo:	Poema; Poema-Canção; Literatura Contemporânea; Círculo de Leitura Literária; Crônica.
Público-alvo:	Equipe de pesquisa: professoras de Língua Portuguesa (uma condutora e quatro participantes dividido em dois grupos – um grupo com o poema-canção e o outro com o poema).
Duração:	2h: Encontro Formativo 3 - Prática e Avaliação.
Roteiro:	Na Prática, será o momento de socialização das leituras, com a apresentação das funções e a construção do sentido; Na Avaliação, serão observadas as dificuldades em relação às funções; O registro será feito em casa por meio de uma Crônica.
Recursos Didáticos:	Texto impresso; cartões com as funções; papel (bloquinho de notas); caneta e lápis.
Avaliação:	Observar o envolvimento de todos na leitura, compartilhamento e construção de sentido.
Referências:	COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário . 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020a. NOVAIS, Carlos Augusto. <i>Homage to Cage</i> . In: Entrelinhas, entremontes: versos contemporâneos mineiros . Orgs: NOVA, Vera Casa; CARMONA, Kaio; DOLABELA, Marcelo. BH: Quixote + DO, Editoras Associadas, 2020, p. 164. RODRIGUES, Lupicínio. Se acaso você chegasse . Disponível em: https://www.lettras.mus.br/lupicinio-rodrigues/81677/ Acesso em: 06 mar. 2024.

O terceiro encontro formativo ocorreu no dia 04/04/2024, e só contou com a participação de duas professoras: uma das professoras teve problemas para chegar à escola por conta das fortes chuvas que caíram sobre a cidade neste dia. A outra professora precisou se ausentar por conta de um compromisso agendado previamente com sua família. Conforme combinado, anteriormente, a divisão de grupos foi feita para que cada uma ficasse com um texto específico, com funções também específicas. O Grupo 1 (G1) ficou com o poema-canção *Se acaso você chegasse* e o Grupo 2 (G2) ficou com o poema *homage to Cage*.

O poema-canção *Se acaso você chegasse* é de autoria de Lupicínio Rodrigues e Felisberto Martins, e foi gravado em por Elza Soares, em 1960. A obra integra o disco que tem o mesmo nome e marcou a carreira artística da cantora porque foi a primeira vez que ela gravou um disco. Em 2010, uma peça teatral que conta a história de Elza Soares ganha os palcos pelo país com o mesmo título *Se acaso você chegasse*. Já poema *homage to Cage*, de Carlos Augusto Novais, foi escrito na década de 1980.

A escolha desses textos teve como base o resgate de uma canção e a conexão que ela tem com um poema contemporâneo. Além disso, a tensão expressa na canção, em que a relação entre dois amigos é abalada pela disputa do amor de uma mulher, ganha novas percepções ao tratar da traição como algo que pode marcar a relação entre dois amigos. Logo, o que aprisiona o eu-lírico no poema também a tortura porque ele não pode externar mais a palavra, ou seja, o que sente. Diante dessas possibilidades de leitura, selecionamos esses textos para serem analisados em grupo.

Os dois grupos formados receberam os textos anteriormente à socialização e analisaram as seguintes funções: Conector; Questionador; Iluminador de Passagem; Ilustrador; Dicionarista; Sintetizador; Pesquisador; Cenógrafo; Perfilador; Proverbialista/Titularista; Dialogista. Sendo esta última a única função que não foi analisada pelo G2 no poema.

Algumas professoras avisaram que não poderiam participar da prática, no entanto, elas passaram suas respostas para as colegas de seus respectivos grupos e, assim, não houve comprometimento no andamento da vivência prática do círculo. Durante a prática, antes de socializar as funções, cada uma leu o texto destinado ao seu grupo para que a outra colega soubesse de que se tratava. A estratégia adotada havia sido entregar o texto para cada grupo e pedir que não fosse socializado, antes do encontro, com as colegas do outro grupo. O objetivo foi evitar contaminação na leitura de cada texto, permitindo que fossem analisados de forma independente.

A professora do G1 primeiro salientou que já conhecia a canção e destacou a alegria de poder revisitar a letra numa perspectiva diferenciada. Após a leitura, ela apresentou a seguinte síntese: “trata-se de um relacionamento entre duas pessoas (provavelmente de amizade) em que não há igualdade entre os dois, logo, uma está numa situação de desconfortável porque não quer perder a amizade da outra pessoa”, destacou a professora do G1. Em relação ao título (*Se acaso você chegasse*), a professora destacou que o “se” indica uma possibilidade de traição que, segunda a mesma, “rodeia o homem machista da década de 1960 e indica quais consequências ele poderia sofrer”, uma vez que é possível considerar que se trata de uma

relação entre amigos narrada na canção. Ao citar as personagens, foram destacadas três: “dois homens machistas e uma mulher reforçada como sem valor”, explicou a professora. A cena destacada faz referência “ao local onde ocorre o desabafo entre os amigos, porque parece se tratar de um bar, logo, naquela época, era comum encontrar amigos em bares, mas, ao mesmo tempo, o eu-lírico remete à casa dele, com a expressão barraco”, indicou a professora. Para o dialogista, a resposta dada foi: “a canção dialoga com as pessoas do seu tempo. Ou seja, a conversa vai além do interlocutor do eu-lírico”.

Na função de conector, foram destacados os versos que fazem lembrar de “relacionamentos tóxicos, de traições e uma rotina feminina cheia de estereótipos, até os dias de hoje”, respondeu a integrante do Grupo 1. Além disso, ela destacou que a canção também foi gravada na voz da cantora Elza Soares²⁴, ícone representante de muitas mulheres vítimas de violência doméstica e símbolo de resistência racista no Brasil. Para ajudar na dinâmica de debate e interpretação do texto, a professora trouxe as seguintes questões: “Por que a pergunta sobre trocar a amizade é feita ao amigo e não à mulher?”

Assim, a conversa chamou a atenção para aspectos que se relacionam com o papel da mulher na sociedade e que, muitas vezes, tem o direito à voz negado. Para iluminar, a professora trouxe as questões relativas ao machismo: “a mulher é trocada como coisa e não como pessoa”. E para ilustrar, ela ressaltou a “relação tóxica, em que a mulher é diminuída durante o diálogo entre dois homens.” Ainda segunda a professora, a palavra “*chateau*” foi uma palavra que demandou pesquisa para compreender o sentido e assim, de modo muito sintético, ela explicou que “pode ser interpretado como castelo”. Por fim, na função de pesquisador, a professora contou que, ao ler o poema-canção, lembrou de uma frase: “Mulher de amigo meu, para mim, é homem”, em que muitos homens, evitam se relacionar com a ex-mulher do amigo para não perder a amizade. Neste caso, ela complementou: “para ele, o que não se quer é perder a amizade.” No entanto, a colaboradora não mencionou que a mulher está no centro de uma disputa entre dois homens, onde ela é vista apenas como um troféu para coroar o vencedor.

A professora do G2, responsável por elencar as funções do poema, iniciou a leitura pela síntese. Segunda sua leitura, “o poema apresenta a dor e a incerteza de viver”, destacou. O título (*homage to Cage*), segundo a professora: “em tradução livre quer dizer: homenagem à gaiola, ou seja, remete a situações adversas, bem como, à submissão da mulher”. Para elencar

²⁴ Elza Gomes da Conceição Soares nasceu no Rio de Janeiro em 23/06/1930 e faleceu em 20/01/2022. Além de interpretar sambas-enredo, ela era compositora musical. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Elza_Soares Consulta feita em 20/08/2024.

as personagens, ela descreveu que havia “uma associação ao sensível”, como algo sempre presente, portanto, “uma personagem que permeia o poema”, afirmou a professora. Além disso, o eu-lírico também foi descrito como personagem. Segundo o relato: “o eu-lírico seria a flor”. O dia, citado no poema, foi descrito como indicativo de uma cena em que ocorrem as reflexões feitas pelo eu-lírico. A conexão feita durante a leitura da professora foi: “o abandono e a dor”, bem como, “a aceitação de uma situação de vida controversa”. A questão que ela suscitou foi: “Por que aceitar tantas adversidades?” Durante a discussão, todas as professoras presentes no momento ressaltaram que “não se pode julgar os outros, especialmente mulheres em situação de violência, porque, muitas vezes, desconhecemos o que lhes acorrenta”.

Para iluminar o poema, a professora destacou a última estrofe do poema: “de dia me cala a boca / de noite me beija rouca / e assim nós vamos morrendo de amor” (Novais, 2020). Na leitura da professora do Grupo 2: “essa estrofe indica uma circunstância de aceitação e conformismo, mesmo que contrarie o verso ‘Se acaso você chegasse’ (1º verso do poema), que indica esperança”. Para ilustrar, o G2 citou a gaiola. E o termo que precisa ser melhor compreendido, para além do texto, segundo a professora, é a frase: “Será que tinha coragem?”, que, segundo ela, “remete, muitas vezes, à condição de submissão que muitas mulheres vivem, onde a coragem seria uma libertação”. Para complementar a interpretação, a professora explicou que a leitura demandou uma pesquisa sobre “o abismo” citado no poema. Logo, “há uma situação que coloca o eu-lírico à beira de um abismo”, refletiu. Por fim, ela ainda citou que se lembrou da obra “A prisão de Lilith”. E justificou: “essa obra faz referência a uma mulher (a primeira mulher de Adão, segundo livros apócrifos) que se recusou a estar presa”.

Após o compartilhamento das leituras, as professoras perceberam que se tratava de uma paródia e destacaram que acharam interessante a estratégia de não terem tido acesso, antes, ao texto do outro grupo. Traição e o modo como a mulher é vista socialmente foram os aspectos mais discutidos durante a troca coletiva. Em relação à traição, foi destacado o papel do homem e como ele é afetado quando é traído por um amigo. Já em relação à mulher, foi muito pontuado o modo como a sociedade ainda culpa a mulher quando o casamento não dá certo: “mesmo que seja traída, ela sempre será a culpada, porque não se esforçou o suficiente para que o casamento desse certo e o marido precisasse ir buscar uma mulher fora da relação entre eles”, finalizou uma das professoras. E em contrapartida, percebe-se que a disputa presente nos dois textos não é citada quando se trata da personificação dessa concorrência. Enquanto no

primeiro, a mulher ocupa esse espaço, no segundo texto, é a palavra que é disputada pelos poetas.

Durante a avaliação, posterior à prática, a troca, como principal marca do círculo, foi ressaltado como muito produtiva e esclarecedora. Segundo as professoras: “a leitura individual é solitária e a leitura coletiva amplia possibilidades de compreensão”, ressaltaram. Outro aspecto avaliado foi a comparação entre os textos lidos e as interpretações. Segundo as mesmas, a canção não apresentou dificuldades para ser analisada, já o poema foi mais complexo. Comparando com o conto lido no encontro anterior, destacou-se que “a narrativa e a presença de cenas ajudam na interpretação, diferente de textos líricos, em que o eu-lírico apresenta uma visão muito particularizada e subjetiva”, afirmou uma professora. Outro aspecto ressaltado foi em relação à função do dialogista: “ficou próximo ao perfilador, sendo assim, ele não teve muito sentido durante a leitura”, segundo a professora do Grupo 1. Esse aspecto pode indicar que, mesmo após as discussões, possivelmente, não houve clareza sobre a função de dialogista, nem quanto ao perfil da voz lírica presente na canção.

Diante de toda a vivência, ficou combinado que o texto a ser escrito deveria ser uma crônica e essa produção deveria ser estendida a todas as professoras, mesmo que não tenham participado do momento de compartilhamento, durante a prática do círculo. Assim, na semana seguinte, três das quatro professoras enviaram suas produções: uma das professoras que deveria enviar a sua produção textual, não o fez, mesmo tendo o prazo estendido e sendo constantemente requisitada. Como era necessário dar andamento às análises, decidimos trabalhar com as produções que foram entregues.

Ao analisar os textos, percebemos que duas professoras escreveram narrativas breves que mais se assemelham a contos e uma escreveu um texto em prosa em que faz uma paráfrase, uma explicação do que seria a homenagem à gaiola. Mesmo a proposta inicial sendo uma crônica, o poema parece ter gerado uma necessidade de um registro mais ficcional de uma realidade bem conhecida ou porque as professoras tenham desejado ser mais enfáticas em relação à posição da mulher em uma relação amorosa tóxica e aí esse foi o traço que mais atraiu o olhar delas na leitura dos poemas.

Para efeito de compreensão, chamamos aqui N1, N2 e E3 (Narração 1; Narração 2; e Explicação 3, respectivamente, no Anexo 2). A crônica foi escolhida como proposta de escrita por ter uma relação muito próxima com assuntos corriqueiros, e, como Cândido, (1992, p. 13 e 14) bem explica: a crônica “se ajusta à sensibilidade de todo o dia (...) ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas”. Portanto, por meio da escrita da crônica, cada professora poderia transpor sua interpretação de uma forma mais

íntima, como requer a escrita desse gênero, de situações que parecem comuns ou que permeiam o universo cotidiano de modo recorrente. Logo, relações abusivas é o que mais é presenciado no dia a dia das mulheres, seja vivenciando situações assim, ou sendo testemunhas de pessoas próximas, ou ainda, em repercussões nos meios de comunicação.

A N1 apresenta personagens e uma trama que as envolvem. As personagens também são caracterizadas e têm funções definidas na trama. A perspectiva adotada remete à leitura feita pela professora da canção analisada no círculo, refletindo a visão de que a voz da mulher foi completamente apagada. Assim, a descrição feita no texto foca mais especificamente nessa voz silenciada e como isso tem impacto na vida dessa mulher. O texto tem um perfil de narração fictícia, mas não deixa de elencar elementos que indicam a perspectiva da autora, ou seja, há um tom de engajamento no texto.

A autora da N2 contou uma história com personagens, cenários, enredo e alguns elementos que se conectam tanto ao poema “*homage to Cage*”, como ao poema-canção. O tom intimista, ao final, lembra a perspectiva que ficou para ela, após as leituras, durante a vivência do Círculo.

A E3 já se inicia com o título que remete ao poema “*homage to Cage*”, indicando que se trata de uma releitura do poema, ou seja, uma tradução em prosa do poema. O texto também é cheio de descrições, evidenciando as impressões da leitora com o poema ora analisado durante o Círculo. Substantivos abstratos e adjetivos são utilizados de modo poético, em um jogo de palavras que se desenvolve ao longo de seu registro.

Ao analisar como as funções foram descritas, percebemos que a leitura intertextualizada dos dois textos foi um desafio para as professoras, mesmo assim na escrita dos textos, cada uma delas trouxe aspectos que têm relação com o texto, revelando a influência das discussões durante o compartilhamento. Assim como ocorreu na leitura de texto *Sombra e Água*, no encontro anterior, as conexões com as temáticas são recorrentemente trazidas para o debate, demonstrando que a leitura de textos líricos também é sustentada por interpretações relativas ao repertório de vida das leitoras. Esse aspecto, não se dissocia da função da poesia. Segundo Cândido (2006, p. 19) a poesia “é tomada como a forma suprema de atividade criadora da palavra, devida a instituições profundas e dando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva”, assim, a expressão humana está estritamente ligada ao sentimento humano, logo, é por meio da poesia que a voz lírica se expressa. No entanto, o segundo aspecto trazido por Cândido, na citação acima, ao destacar a “forma suprema de atividade criadora da palavra”, não foi explorado na leitura, durante a realização do círculo de leitura com os textos propostos.

Nesse ponto, cabe ressaltar a necessidade de se atentar para a estruturação do texto, explicando cada palavra ou verso que se sobressaiu na leitura. Reis (2013, p 362), ao se referir à criação poética, afirma: “o equilíbrio das palavras entre si é equilíbrio dos momentos entre si”. Corroborando tal perspectiva, Bosi (1997, p. 115) lembra que tanto as palavras concretas como as figuras “têm por destino vincular estreitamente a fala poética a um preciso campo de experiências que o texto vai tematizando à proporção que avança”. Desse modo, há uma concepção de que a palavra possibilita a reconquista da “intuição da vida em si mesma”, expressando-a como é, enquanto que as figuras dão significado ao “processo dialético da existência que sempre desemboca no concreto”. Ainda segundo este autor, as figuras “só assumem pleno sentido quando integradas em um todo semântico que dá a cada uma delas a sua ‘verdade’, isto é, a sua co-notação” (Bosi, 1997, p. 115). Assim, nem sempre a separação de termos permite uma compreensão de um todo. Aspectos gerais podem ajudar a perceber melhor as unidades que compõem o poema, como é o caso, especialmente, de “homage to Cage”, em que a temática vai, progressivamente, desde o título, sendo exposta, indicando uma relação de aprisionamento a um sentimento de traição revelado na canção “Se acaso você chegasse”, por isso, o prólogo que indica “à maneira de...”.

Para perfilar, observou-se a necessidade de nominar alguém, por isso foram citados “o sensível”, bem como a referência a personas que não se apresentam claramente. Além disso, a voz lírica da canção foi citada como personagem. Para compreender melhor, faz-se necessário esclarecer que a voz lírica não se trata de personagem. Grandó (2017, p. 25) afirma: “a personagem associa-se à ação, e se não é a ação que constitui o lírico, é apressado transferir o termo para seu domínio”. Então, como seria possível identificar um perfil em um texto poético? Primeiro, é importante deixar claro qual a concepção adotada aqui dessa voz que se apresenta nos poemas. Ainda segundo Grandó (2017, p. 25), podemos definir a voz lírica como um elemento textual que dá vida ao poema, “organizando não só o enunciado, mas também os pontos de vista e as vozes secundárias que porventura apareçam na sua estruturação discursiva”. Sendo assim, uma perspectiva que poderia ter sido adotada para fazer a perfilamento seria a caracterização dessa voz lírica tanto na canção quanto no poema, e exploração do aspecto dialogal marcadamente presente na canção: “Se acaso você chegasse”; “aquela mulher que você gostou”; “trocar nossa amizade”; entre outros trechos.

A temática explorada nos textos elaborados pelas professoras é similar, demonstrando que elas se eximiram de abordar com mais profundidade algumas das questões mais complexas presentes nos poemas. Isso pode ser associado a uma certa dificuldade na leitura dos textos para além de sua temática mais evidente. Em relação à prática do Círculo anterior,

nota-se que o texto narrativo foi mais bem assimilado. Alguns aspectos que poderiam explicar isso estão relacionados à temática e à estrutura textual. Logo, conforme elencado pelas professoras, no Perfil Docente, entre as suas leituras, os textos em prosa são os mais comuns. Também a temática explorada no encontro anterior, por ser algo mais próximo do universo rotineiro de uma professora, teve também uma maior assimilação e engajamento.

Em termos de avanço, elas compreenderam, durante o compartilhamento, a possibilidade de explorar estratégias de leitura intertextual, fazendo um paralelo entre textos de diferentes épocas ou gêneros que se ligam pela temática. Além disso, na escrita, elas saíram do lugar comum de apenas comentar uma obra, mas criaram seus textos. A dificuldade de ler o poema por ele mesmo, em que a leitura foi muito colada à canção, sem considerar que se trata de uma paródia e, assim, não perceber o caráter metalinguístico do poema, nos fez avaliar que a escolha por esses textos não foi apropriada.

Para o encontro seguinte, não foram formados subgrupos, nem foram distribuídas funções, mas perguntas.

Grupo Focal 3

No terceiro encontro do Grupo focal (Apêndice 2), o protótipo foi analisado sob três perspectivas: o formato do protótipo, a aplicação e a formação do leitor literário. O objetivo foi discutir como o formato se adequou à vivência das professoras e quais melhorias poderiam ser feitas, considerando o objetivo de formar leitores literários.

A análise a seguir é feita com base nas discussões entre o grupo e nas respostas dadas às indagações feitas pela mediadora.

A. O formato do protótipo:

A estratégia adotada, como já relatado anteriormente, foi o Círculo de Leitura, inicialmente com funções pré-determinadas (Cosson 2020a). As professoras relataram que não conheciam esse formato de círculo de leitura e consideraram a estratégia interessante para o trabalho coletivo, porque abre possibilidades de adoção com seus estudantes em sala de aula. As funções pré-determinadas, segundo as docentes, foram consideradas eficazes, pois exigem uma maior atenção durante a leitura e despertam um novo olhar sobre o texto. Logo, o que era feito de modo automático e, às vezes, desorganizado, agora ganha uma nova sistemática, sendo mais direcionado e objetivo.

O registro feito pelas professoras neste tópico demonstra a necessidade de se estabelecer uma relação, denominada de “circuito da leitura”, por Cosson (2020a, p. 51) que

envolve a leitura do texto, contexto e intertexto, a qual, em alguns momentos, não é feita pelo docente ao trabalhar o texto literário com seus alunos, fazendo com que o foco de suas aulas se perca por não ter essa relação claramente estabelecida. Ao utilizar as funções pré-determinadas nas suas próprias leituras, elas conseguiram perceber a necessidade dessa relação entre texto, contexto e intertexto (Cosson, 2020a).

Quanto às escolhas dos textos, as professoras relataram que o primeiro texto, *Sombra e Água*, por ser narrativo, foi mais interessante. Houve uma identificação maior por se tratar de uma narrativa, onde os elementos são mais facilmente identificados. Os textos adotados na sequência *homage do Cage* e *Se acaso você chegasse* (poema e poema-canção), por serem mais elaborados linguisticamente, exigiram maior atenção e resultaram em leituras menos produtivas, geradas pela insegurança quanto à compreensão e interpretação.

De um modo geral, sobre a seleção dos textos, as professoras ainda ressaltaram que a experiência com textos não conhecidos por elas ajudou na ampliação de repertório e chamaram ainda mais a atenção, na hora da leitura, mas isso não exclui a possibilidade de se trabalhar com textos já são conhecidos, porque o Círculo de Leitura ajuda a ter novos olhares a partir do compartilhamento de ideias. Ainda neste tópico, elas sugeriram que a escolha dos textos também fosse feita pelo grupo, como um rodízio, entre a professora-condutora e as professoras-alunas.

Para a produção textual, as indicações sugeridas (ensaio e crônica) foram consideradas adequadas pelas professoras. Apesar disso, apenas três das quatro professoras entregaram os textos. Mesmo com o prazo estendido, uma professora alegou que não conseguiu fazer a produção em meio ao seu tempo apertado para preparar aulas e suas demandas pessoais. Ao analisarmos as produções entregues, percebemos como elas foram importantes para perceber o envolvimento com a atividade e como o texto literário foi apropriado por cada uma delas. Além disso, a própria ausência, no caso da não-produção da professora, ajudou a pensar em estratégias mais eficazes para que todas entregassem as produções textuais.

B. Aplicação:

O tempo destinado para vivenciar o Círculo de Leitura, com o compartilhamento de respostas e as discussões, foi considerado suficiente. No entanto, as professoras afirmaram que a leitura e a identificação das funções, bem como a produção textual também deveriam ser feitos no momento destinado para o encontro, ou seja, durante o momento formativo. Elas foram unânimes em defender que, por se tratar de uma formação continuada, toda a vivência

do Círculo deveria ser feita no momento destinado para isso. Como justificativa, elas ressaltaram que a dinâmica de trabalho não as permitia acumular mais tarefas. Isso se contrapõe ao que constatamos como tempo destinado às aulas atividades e às formações continuadas. Além de serem usadas para preparação das aulas, as aulas atividades deveriam permitir que as professoras se aprofundassem em outros estudos que ampliassem ou sustentassem sua prática.

Quanto aos intervalos que ocorreram entre os encontros, elas compreenderam a necessidade de se manter uma rotina de Leitura, mas a realização das atividades demanda mais um tempo de estudo que elas dizem não ter, corroborando a perspectiva apresentada acima.

Durante a realização das atividades, elas julgaram que a comunicação foi eficaz. Além disso, durante os intervalos, o grupo de *whatsapp* ajudou na interação. No entanto, vale destacar que algumas trocas de informações passaram despercebidas porque algumas docentes não acompanharam com atenção as mensagens postadas no grupo.

C. Formação do leitor literário:

As professoras destacaram que a vivência do círculo de leitura as ajudou a ficarem mais atentas durante a leitura dos textos literários. A utilização das funções fez com que a leitura fosse mais aguçada, ajudando, inclusive, a fixar melhor a compreensão do texto. Elas relataram ainda que alguns aspectos durante a leitura já eram observados, mas agora faziam de modo mais consciente.

O compartilhamento em grupo, segundo as professoras, é um excelente exercício para identificar e construir sentidos que não foram percebidos durante a leitura do texto literário. Segundo as docentes, ouvir a voz da outra, ou seja, a compreensão que a outra teve, ajuda a ampliar a compreensão e a interpretação. Elas ressaltaram que compreenderam que as funções são destinadas a cada leitor, mas no compartilhamento fica mais fácil quando o outro opina também e que a junção de todas as funções dá um sentido mais amplo do texto.

Nesse aspecto, Cosson (2021, p. 83) já alerta sobre a utilização dos cartões de função durante o Círculo de Leitura: “são tarefas previamente determinadas que ajudam a explorar o texto”. E ainda sobre a dificuldade de leitura do poema e do poema-canção, vale salientar o que Cosson (2021, p. 84) afirma sobre a utilização dos cartões de funções serem “mais ajustados a uma narrativa”. Assim sendo, a experiência até aqui demonstrou que as funções podem não ser tão eficazes para facilitar a leitura de textos de natureza lírica.

Após a análise dos tópicos discutidos, resolvemos continuar usando o Círculo de Leitura para alcançar o nosso objetivo de formação de leitor literário na formação continuada de professores, agora sem utilizar as funções para guiar a leitura.

Encontro formativo 4: Conto *Herança*, de Alê Motta (Anexo 1)

Quadro 7: Plano de Aula/ Atividade Formativa 4 – Círculo de Leitura Conto *Herança*

Plano de Aula: Círculo de Leitura Estruturado	
Tema:	Círculo de Leitura com o conto <i>Herança</i> , de Alê Motta
Objetivo:	Interpretar literariamente o texto, por meio de perguntas elaboradas previamente.
Conteúdo:	Conto; Literatura Contemporânea; Círculo de Leitura Literária.
Público-alvo:	Equipe de pesquisa: professoras de Língua Portuguesa (uma condutora e quatro participantes).
Duração:	2h: Encontro Formativo 4 - Prática e Avaliação.
Roteiro:	Na Prática, será o momento de socialização das leituras, com a apresentação das respostas elaboradas por cada uma e a construção do sentido; Na Avaliação, serão observadas as dificuldades em relação às funções; O registro será feito em casa por meio das repostas às perguntas entregues antes, junto com o texto.
Recursos Didáticos:	Texto impresso; papel (bloquinho de notas); caneta e lápis.
Avaliação:	Observar o envolvimento de todos na leitura, compartilhamento e construção de sentido.
Referências:	COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário . 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020a. MOTTA, Alê. <i>Herança</i> . Velhos . Editora Reformatório. 136 Páginas: 2020.

O quarto encontro ocorreu na biblioteca da escola, no dia 25/04/2024, pela manhã, com apenas três das quatro professoras: uma das professoras precisou se ausentar por questões pessoais e avisou previamente pedindo para ser eximida da tarefa de responder às questões referentes ao texto. Ela demonstrou que não tinha mais interesse em participar dos momentos formativos porque estava precisando, constantemente, se ausentar por algum motivo. Em conversa com a coordenação, ficou definido que a deixaríamos à vontade para participar ou não. Logo, conforme o TCLE, cada uma estava livre para desistir da pesquisa, caso sentisse necessidade.

Para este momento, a indicação de leitura foi o texto *Herança*, de Alê Motta (2020). Esse texto foi selecionado por se tratar de uma estrutura narrativa com uma característica comum aos textos mais contemporâneos: uma leitura breve, com temáticas atuais e uma intensidade que transporta o leitor para um momento de vida que marcou o narrador. Assim como ocorreu em outras escolhas, seguimos com o critério de estudar textos que não fizessem parte do repertório das professoras.

Cada uma recebeu o texto com três dias de antecedência junto com as perguntas elaboradas para o estudo. A mudança de orientações de estudo se deu porque, segundo Cosson (2020a, p. 143), é necessário evitar “a dependência que essas fichas de função podem trazer para o grupo, transformando o que deveria ser uma discussão efetiva em uma simples leitura anódina do conteúdo de cada ficha”. Ainda mais, as professoras compreenderam que a função do Círculo enquanto estratégia de leitura, também pode ser reestruturada de modo coletivo, em grupo.

Cada leitor ficou com duas perguntas. As respostas das questões entregues foram recolhidas como produção textual final (Anexo 2). Assim, durante a prática, o compartilhamento permitiu que cada uma apresentasse suas respostas e fizessem suas anotações, se achassem necessário.

Após a leitura coletiva do texto, iniciamos o compartilhamento das questões e suas respostas. A primeira pergunta versava sobre o título (O título está adequado? Por quê?). A professora que ficou responsável para responder a essa questão, afirmou positivamente e justificou: “Porque restaram as marcas da maldade, construída pelo avô, conforme o trecho ‘a maldade da minha família que era só do velho, agora está em todos nós (Motta, 2020)’. Além disso, o comportamento de todos diante do que aconteceu demonstra que a maldade foi herdada.” Mesmo não sendo questionada sobre possíveis mudanças de títulos, a professora acrescentou: “Mas ainda assim, sugeriria outro título: *Herança Maldita*.” Outra professora enfatizou: “o título lembrou como as atitudes de um parente podem influenciar em um comportamento dos demais integrantes da família, deixando uma herança que pode ser boa ou ruim”. Quanto ao título, todas as demais concordaram com a sugestão da colega “*Herança Maldita*”, logo, segundo elas, pelo texto, fica mais claro o que o narrador relata.

A segunda pergunta proposta foi relacionada ao narrador: “Quem conta a história? Como você descobriu isso?” A professora respondeu: “O neto Bruno”. Neste ponto, o grupo foi unânime que o narrador está muito bem caracterizado e isso fica claro em vários trechos do texto.

A terceira questão nos coloca no ponto mais alto da narrativa: “Selecione um momento que considera mais importante da história e explique o porquê”. A professora responsável pela resposta relatou: “O que considero clímax, é o momento mais importante, no caso, o momento da revelação da facada. Porque é onde fica evidente a percepção da maldade que ficou como herança”. Para ilustrar a sua resposta, ela trouxe o trecho “Somos muitos e somos todos suspeitos (...) A vida seguirá” (Motta, 2020). Nesta questão, uma outra professora fez uma relação com o título: “A percepção da maldade que ficou de herança para a família”, lembrou.

A quarta pergunta foi “Como você visualiza o avô em termos físicos e em termos de relação com a família?”. A professora responsável pela resposta afirmou: “Do mesmo jeito que é descrito com uma péssima relação, mas demonstra ter uma aparência doce. E aí como se diz: ‘Quem vê cara não vê coração’, ou ‘Aparências enganam’”. Essa questão fez as professoras se lembrarem de pessoas ou casos próximos de homens idosos que, mesmo demonstrando fragilidade física e imagem associada à bondade, como descreve o próprio narrador: “Quem olha de longe vê um velho fofo” (Motta, 2020), trata-se de uma pessoa de comportamento agressivo e desagradável. Nesse aspecto, todas concordaram com a resposta da colega. Além disso, uma delas acrescentou: “as frases preconceituosas ditas pelo avô estão presentes no universo familiar e que, muitas vezes, aos idosos, pelo fato de serem idosos, é dada a autorização para sejam externadas sem culpa”. Para as professoras, essa perspectiva demonstra como esses comportamentos só retroalimentam, cada vez mais, tais atitudes na sociedade e escancara a violência verbal, culminando, quase sempre, na violência física, ainda que sem os extremos registrado na narrativa.

Na questão seguinte, foram analisadas as demais personagens: Como cada membro é descrito na história? O que essa descrição revela? A professora respondeu: “Os personagens são descritos por suas características físicas e pela leitura preconceituosa que o avô faz das pessoas. Enquanto que o avô é descrito com uma aparência benevolente, mas com uma essência muito maldosa”. As demais professoras concordaram com resposta dada pela colega.

Por fim, a relação entre a avó e o avô do narrador foi colocada em evidência: “Como você avalia a relação entre a avó e o avô? A partir de quais elementos no texto você está fazendo essa avaliação?” Uma professora respondeu: “É uma relação de subserviência. A mulher é maltratada fisicamente e verbalmente, mas mesmo assim está disponível para fazer suas vontades e ainda tem pena dele, quando ele é assassinado”. Outra colega, aproveitou e resumiu: “se trata de uma relação de violência”. Em seguida, ela completou: “Isso é perceptível pela descrição das atitudes dela, ao longo do texto”.

Na avaliação final do encontro, todas relataram que o texto, apesar de pequeno, exigiu mais de uma leitura para compreender todos os aspectos levantados, já que se tratava de uma narrativa densa. Elas consideraram que as perguntas ajudaram na leitura e o momento de compartilhamento ajudou ainda mais a compreender elementos que não foram percebidos, durante a leitura individual. Após esse momento, todas entregaram suas respostas.

Após a análise das repostas entregues e do momento de compartilhamento, alguns aspectos foram observados. Sobre o título, Eliana Scott Muzzi (2015, p. 63) explica que ele está presente em diferentes modalidades textuais e manifestações artísticas e se trata de “um microtexto que os identifica, designa, antecipa, situa e comenta”, por isso, a sua leitura, durante a análise textual faz-se necessária. Logo, segundo a autora, “ele constitui uma articulação fundamental do texto, que se revela como lugar de polissemia e ‘receptáculo’ da ideologia, tornando-se um operador de leitura extremamente eficaz” (2015, p. 65). A partir dessa perspectiva, durante a discussão sobre o título, foi observado que, nas respostas, uma das características que é própria do título também poderia ter sido ressaltada: a criação de expectativa e que pode ser confirmada ou não, ao longo do texto. A utilização do trecho do texto: “a maldade da minha família que era só do velho, agora está em todos nós” (Motta, 2020) para justificar a resposta dada à pergunta, indica mais a leitura do texto como um todo e não apenas do próprio título.

A expectativa criada por um título, antes da leitura de um texto em si, tem sua validade quando Muzzi (2015, p. 67) explica que se trata de “uma tendência ao implícito e à indeterminação”. Neste sentido, espera-se que a análise desse elemento exponha a expectativa que ele cria. Mas a questão apresentada não aborda as expectativas que o título apresenta, pelo contrário, já confirma a sua adequação. Isso justifica o fato de a professora não levantar esse ponto. No entanto, chamou atenção a sugestão de um outro título “Herança Maldita”, que especifica o tipo de herança herdada por meio do adjetivo, fazendo com que o leitor já perceba na sua leitura que não se trata de uma herança nos moldes que a palavra, sem o adjetivo, pode sugerir. Além disso, faz lembrar como o uso de cartões com funções (usados nos primeiros encontros) em que se orienta a sugestão de outro título, caso necessário, ainda faz com que os leitores sintam a necessidade de sugerir outro título, mesmo que isso não tenha sido solicitado.

A discussão sobre o narrador fez o grupo entrar no consenso de que ele, provavelmente, seja um jovem. Isso fez o grupo compreender como sua postura questionadora é que faz com que o leitor se posicione de modo crítico em relação às atitudes do avô, mesmo se tratando de alguém que é fruto de um outro contexto social e que tem suas atitudes

questionadas naquele contexto familiar, especialmente pelo avô. É esse narrador que também faz refletir sobre aquela atitude que, no final, coloca todos os membros da família como “culpados”, ou seja, ele não se exime da culpa, como também não descarta nenhum familiar que estava naquele local.

Na terceira questão, todas foram unânimes quando o momento mais importante da história foi anunciado. Logo, todos os personagens são descritos como suspeitos das facadas que mataram o avô, ou cúmplices, considerando que fica claro o acobertamento do homicídio: “o delegado já ganhou uma graninha e semana que vem todos ficarão sabendo da tentativa frustrada de assalto” (Motta, 2020).

Na questão que foi pedido para analisar as demais personagens da narrativa, a resposta apresentada foi incompleta. Logo, não se considerou a segunda pergunta “O que essa descrição revela?”. Esse tópico é importante porque ele complementa o sentido construído a partir da constatação de como cada membro é descrito na história. As professoras poderiam destacar que a descrição feita a partir do avô, as atitudes dos parentes, especialmente, os netos e netas indicam que eles agem de modo indiferente ao avô, sem questioná-lo ou confrontá-lo. O que nos faz inferir um contexto em que não há brigas entre eles, com exceção por parte do avô que é quem começa as discussões. E isso também é evidenciado pelo silenciamento ao final da história, em que o autor ou autores do homicídio não são apontados nem confrontados, pelo contrário, são ajudados. Ou seja, os personagens, com exceção com avô, agem por meio de um sentimento reprimido de mágoa e revolta, mas compartilhado entre todos eles.

Mesmo se tratando de texto narrativo que aborda muitas questões sociais, alguns aspectos textuais trazem traços importantes que também poderiam ter sido tocados pelas professoras, no momento do compartilhamento de leitura e respostas. A exemplo da linguagem utilizada e o uso de frases curtas e diretas, que lembram aspectos de uma narrativa oral. Outro marcador presente é que a narrativa se estrutura em dois pontos centrais que são próprios de textos narrativos: a adjetivação e a ação das personagens. A adjetivação na caracterização do avô e suas atitudes: “velho inconveniente”, “perguntas medonhas”, “risadinha sarcástica”, “velho fofo”, “ridículo e desprezível”. Bem como na descrição dos demais personagens, mais precisamente pela voz do avô: “fracassado igual ao meu pai”, “chama de lesada” (Motta, 2020), bem como por apelidar os netos, trocando os nomes ou ignorando-os. É essa adjetivação que explica e até justifica as ações dos outros personagens ao final do texto.

As ações também são o ponto central da narrativa porque as próprias atitudes da personagem principal dão o dinamismo da narrativa e corroboram o desfecho da trama. Segundo Reis, (2013, p. 258), a ação é um elemento narrativo que depende, para a sua concretização, dos seguintes elementos: “um ou mais sujeitos que nela se empenham, um tempo em que ela se desenrola e transformações que propiciam a passagem de certos estados a outros estados”. Como visto no texto, é o avô quem “faz perguntas”, “comenta”, “começa discussão, ofende, zomba, magoa, maltrata”, “joga prato no chão”, “espancava”, “se dirige com sarcasmos e palavrões” (Motta, 2020). E, por mais, que se trate de uma narrativa curta, é perceptível ver como um fato ocorrido em um evento familiar tradicional, rodeado de simbolismos religiosos (o Natal), é a continuação de outros momentos e conduz a uma perspectiva não muito animadora: “A vida seguirá. E a maldade da minha família, que era só do velho, agora está em todos nós” (Motta, 2020).

Ao considerar o momento de compartilhamento, em que cada uma pode expor suas leituras sobre o texto, percebe-se que há um avanço, ao se considerar o quanto as professoras estavam se sentindo à vontade com o grupo, para confidenciar suas dificuldades e ouvir mais atentamente as falas das colegas. Diferente de outros momentos, elas também relataram que se dedicaram mais à leitura para compreender e responder às perguntas destinadas a cada uma. Por se tratar de uma temática mais próxima do cotidiano e que teve um fim mais trágico, revelando atitudes duvidosas dos envolvidos, percebeu-se também que as professoras demonstraram mais cuidado nos julgamentos. Apesar de ressaltarem que o fim trágico do avô foi consequência de tantas relações construídas a partir de violência praticada por ele para com todos, elas tiveram ressalvas quanto ao silêncio adotado por todos, ao fim da narrativa.

Para o encontro seguinte, conforme solicitado pelo grupo, ficou definido que uma delas faria a escolha do texto. A indicação feita pela mediadora foi que seria estudado um poema, portanto, quem ficou de selecionar o texto, deveria indicar um texto conforme o gênero.

Grupo Focal 4

No quarto encontro do Grupo focal (Apêndice 2), analisamos o protótipo novamente sob os três aspectos: o formato do protótipo, a aplicação e a formação do leitor literário. A mudança ocorreu no direcionamento das questões que ajudaram o debate entre as professoras. O objetivo foi pensar coletivamente quais os avanços e pontos que ainda necessitavam de ajustes para chegar a uma melhor proposta de prática.

A. O formato do protótipo:

Sobre o texto *Herança*, todas concordaram que a escolha foi pertinente, com uma temática interessante, que fez pensar sobre as heranças familiares. Além disso, elas destacaram que a leitura acabou sendo mais rápida e mais fluida. Por ter uma estrutura com frases curtas, elas também afirmaram que deu mais objetividade na leitura e a forma como o enredo avançava fazia a narração não ser cansativa. Outra professora, no entanto, alertou que isso não tornava a leitura simples, pois havia uma complexidade que exigia atenção. Por fim, todas concordaram que, por se tratar de um texto curto, houve mais integração à leitura por parte de cada uma das leitoras.

Nesse aspecto, é possível perceber como a leitura de um texto considerado curto deixou as professoras mais à vontade para ler e se integrar à atividade. A falta de tempo destacada em outros momentos já não foi ressaltada aqui. Nota-se, com isso, que o tempo é o que rege a didática do professor. As aulas, por vezes, são pensadas e planejadas para um determinado tempo. Sobre essa questão, Percival Britto (1998, p. 77) lembra alguns aspectos que estão envoltos no universo do professor, entre eles, o autor destaca: “O fato é que, para boa parte dos professores, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático”. Assim, as suas leituras também seguem essa percepção de espaço e tempo. Tudo para caber em um determinado período em contato com seus estudantes. E isso também acontece quando estão em seus momentos de formação.

Quando questionadas sobre o tempo ter sido hábil para a leitura e análise do texto, as professoras afirmaram que o texto deveria seguir com, no mínimo, uma semana antes, do dia de realização do Círculo. Logo, considerando que aquele dia da semana era o destinado para que elas tivessem livre para planejar suas aulas, elas o aproveitariam também para fazer suas atividades dos momentos formativos.

A produção textual, segundo elas, foi rápida e tranquila. Também por ter sido requerida apenas as respostas das perguntas distribuídas, elas consideraram o processo mais simples e prático.

B. Aplicação:

As professoras afirmaram que o tempo destinado para a realização do momento formativo foi suficiente. Segundo elas, a partir do compartilhamento, puderam compreender ainda mais a obra. Portanto, segundo elas mesmas, a estratégia Círculo de Leitura é eficaz no seu propósito. Neste ponto, cabe lembrar o que Cosson (2020a, 158) afirma sobre o Círculo

de Leitura: “é essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui para tal fim”. Em vista disso, percebe-se que a essência da estratégia do momento formativo ganhou um sentido para todas as colaboradoras.

Ainda sobre o formato de leitura, elas defenderam que a fala de cada uma agrega um sentido novo, fazendo com o sentido seja construído de modo coletivo. Isso também permitiu que elas se sentissem mais confortáveis umas com as outras, durante o momento de compartilhamento.

Por fim, todas concordaram que a comunicação antes do encontro (com as orientações enviadas para as leituras) e durante o momento formativo foi tranquilo e eficaz.

C. Formação do leitor literário:

Perguntadas sobre a realização das atividades para interpretar a obra literária, seja de modo individual ou coletivo, as professoras disseram que as perguntas ajudaram a nortear a leitura, mas foi a leitura em grupo que ajudou a ampliar a perspectiva, por meio do debate, da releitura e da acolhida ao que o outro compreendeu. Esse aspecto ressaltado pelas professoras corrobora Cosson (2020a, p 170), quando explica o papel das discussões em grupo: “são espaços de compartilhamento e não de ensinamento, ou seja, um membro do círculo não vai ensinar o outro, mas sim compartilhar sua leitura que não precisa ser negada nem aceita, mas exposta a todos”. Nesta etapa, já é possível perceber que as professoras estão se abrindo nessa perspectiva, compreendendo o papel da estratégia e como ela pode enriquecer nas leituras e na formação do leitor literário.

Encontro formativo 5: Poema Alguns desertos, de Miró da Muribeca (Anexo 1)

Quadro 8: Plano de Aula/ Atividade Formativa 5 – Círculo de Leitura com o poema *Alguns desertos*

Plano de Aula: Círculo de Leitura Estruturado	
Tema:	Círculo de Leitura com o poema <i>Alguns Desertos</i> , de Miró da Muribeca
Objetivo:	Interpretar literariamente o poema, por meio de perguntas elaboradas previamente.
Conteúdo:	Poema; Literatura Contemporânea; Texto descritivo; Círculo de Leitura Literária.
Público-alvo:	Equipe de pesquisa: professoras de Língua Portuguesa (uma condutora e quatro colaboradoras).

Duração:	2h: Encontro Formativo 5 - Prática e Avaliação.
Roteiro:	Na Prática, será o momento de socialização das leituras, com a apresentação das respostas elaboradas por cada uma e a construção do sentido; Na Avaliação, serão observadas as dificuldades em relação às leituras; O registro será feito ao final por meio uma descrição sobre “um deserto” imaginado pelo leitor.
Recursos Didáticos:	Texto impresso; papel (bloquinho de notas); caneta e lápis.
Avaliação:	Observar o envolvimento de todos na leitura, compartilhamento e construção de sentido.
Referências:	COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário . 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020a. MURIBECA, Miró. aDeus . 1 ed. Recife/PE: Mariposa Cartonera, 2015.

O último encontro de atividade formativa ocorreu no dia 04/06/2024, no turno da tarde. Neste encontro, apenas três das quatro professoras que estavam convidadas participaram. Conforme explicado anteriormente, uma das professoras solicitou o desligamento da atividade definitivamente. Assim, o grupo passou a contar apenas com quatro, considerando que uma professora novata de LP chegou na escola para ocupar uma vacância e já foi inserida ao grupo. Neste dia, uma professora precisou se ausentar porque estava de licença prêmio e em viagem com a família. A escolha feita por uma das professoras foi o poema “Alguns desertos”, de Miró da Muribeca (2015). Ela enviou para a mediadora que elaborou questões e distribuiu para todas. Conforme solicitado por elas, o texto foi repassado para cada uma com uma semana de antecedência junto com as perguntas. Ao todo, foram sete (7) questões distribuídas (Anexo 2), sendo que cada uma ficou com duas perguntas, mas, durante o compartilhamento, todas comentaram, deixando o momento bastante participativo. As respostas não foram recolhidas porque, ao final, foi feita uma proposta de escrita de texto descritivo.

Antes da leitura do poema, a professora responsável pela escolha, explicou que selecionou este texto porque “o poeta tem um repertório em que apresenta temáticas próximas do cotidiano, mas que exigem uma certa atenção do leitor para questões muito subjetivas”. Algumas professoras disseram que não conheciam o poeta e outras, que já o conheciam, nunca tinham lido esse poema.

Após a professora recitar o poema, a mediadora iniciou com a primeira pergunta, que suscitava a conexão com outras obras, especialmente, filmes e desenhos animados, referências compartilhadas por todas elas: “Você já deve ter visto em filmes, em noticiário, em revistas,

imagens de um deserto. Como você descreveria um deserto a partir dessas imagens?” A professora que ficou com essa pergunta, descreveu: “A imagem de um lugar sem vida, sem água e cheio de desafios para poder superá-lo”. Neste momento, as demais concordaram com a imagem que faziam do deserto a partir do que viam, durante a infância, em desenhos animados, “com oásis e um lugar completamente seco”, completou uma professora.

A pergunta 2: Qual a relação que pode ser estabelecida entre copo d’água e deserto? A professora que ficou com essa resposta afirmou: “Por ser um lugar seco, há essa associação com a água, pela ausência de água”. Uma outra professora chamou a atenção para outro aspecto: “há desertos que não precisam de água”. A justificativa seria a conotação a que o deserto remete: “porque a ausência de algo, neste caso, não seria necessariamente a ausência de água”.

Na questão 3: “O poeta afirma que alguns desertos não precisam de copo d’água, nem camelos. O que seria um deserto sem camelo e copo d’água?”, a resposta se emendou com a questão anterior, pois para as professoras, “o eu-lírico quer estar no seu deserto - a solidão, ou seja, seu deserto particular”, afirmou uma professora. Neste sentido, outra colega defendeu: “há momentos necessários para se isolar”. Atentando-se mais à questão, uma professora afirmou que “o camelo é o meio de transporte do deserto. Ele é um animal adaptado a esse cenário. E há desertos no qual não precisamos nos locomover, por isso há desertos que não precisam de camelos. Precisa apenas do calor, da amizade de alguém”.

Na quarta pergunta: “Por que alguns desertos precisam de abraços e saliva de um beijo?”, a resposta foi bem direta: “alguns desertos precisam de conexão com o outro”, respondeu a professora. As demais concordaram.

Já na quinta questão: “Qual a relação entre o sentido da palavra deserto e ‘não ter força/ nem de abrir a porta/mesmo com a chave na mão?’”, a professora respondeu: “Muitas vezes ficamos reféns de algumas situações e que não temos força para mudar ou solucionar a situação. Ou a vida nos dá algumas oportunidades e mesmo assim não conseguimos aproveitá-las”. Uma outra colega ressaltou: “às vezes, a pessoa está presa no deserto não tem força de abrir a porta e sair daquela situação”. Para ilustrar isso, a professora que escolheu o texto lembrou: “Miró da Muribeca era alcoólatra e tentou, por várias vezes, deixar o vício. E aqui, é possível perceber que esse poeta pode ser esse eu-lírico, revelando ‘não ter força / nem de abrir a porta / mesmo com a chave na mão’, ou seja, não consegue deixar o vício”. Neste momento, a colega que já o conhecia disse que não sabia dessa informação.

Para a pergunta 6: “Um deserto tem porta? O que seria um deserto sem porta?” A professora que ficou com essa questão afirmou: “o poeta faz uso de metáforas, neste caso, o

deserto seria uma vida difícil ou momentos tristes e turbulentos da vida”. Outra professora afirmou que a “cosmovisão do eu-lírico poderia fazê-lo enxergar essa porta”. Outra professora completou: “ou seja, buscar a saída de uma determinada situação”. Sobre “o que seria um deserto sem porta?”, ainda na mesma questão, a professora defendeu: “Seria um deserto sem caminho. Sem destino. Sem possibilidades. O deserto seria a vida”. Outra colega já foi menos categórica: “depende da perspectiva de quem vive esse deserto, porque é preciso enxergar a porta ou a saída de determinada situação”.

Por fim, a sétima pergunta: “Veja em um dicionário o sentido da palavra deserto e diga como é possível interpretar esses ‘alguns desertos’ descritos pelo eu-lírico”. A resposta trazida foi: “lugar de solitude e não solidão”. Outra professora afirmou: “lugar de paralisia”; e, por fim, a última professora: “lugar sem saída”.

Após o momento de compartilhamento de respostas, foi feita uma rápida avaliação entre o grupo, que constatou a alegria de todas com a leitura de um poeta popular pernambucano. Segundo elas, mesmo curto, o poema é intenso e, para algumas, que não conheciam a sua obra, ajudou a ampliar o repertório de leitura. Quanto à discussão, todas demonstraram estar satisfeitas.

Para a escrita, foi pedido que, ainda naquele momento, elas escrevessem um pequeno texto com o seguinte comando: Descreva “um deserto” imaginado por você. Os textos produzidos foram transcritos e anexados com a descrição: Deserto 1, Deserto 2 e Deserto 3 (Anexo 2).

Em D1, a professora sintetizou todos os possíveis conceitos atribuídos ao deserto estudados durante o encontro, que vai desde a percepção sensitiva até ao sentido subjetivo, ou seja, o que seria e/ou quem seria esse deserto.

Em D2, nota-se uma descrição de um lugar geográfico que tem características físicas e aspectos nocivos ou inofensivos: “é um bom lugar e um lugar hostil, ao mesmo tempo”, em que as companhias é que podem fazer dele um lugar “perigoso”, conforme descreve. Ou seja, não se trata de um lugar hostil pelas suas limitações no aspecto ambiental. Adiante, para explicar o lado bom, ela cita algo que não foi comentado durante o compartilhamento: a bíblia. Neste ponto, a bíblia é lembrada para relembrar suas histórias em que Deus teria enviado aquelas pessoas que deveriam “refletir” e evoluir como pessoa.

Em D3, a descrição é feita de um lugar físico e que “pode ser quente ou frio”, mas também é associado à “alma humana”. A autora, por outro lado, completa falando sobre “o nosso bioma desértico”, o que faz pensar em um lado deserto que há em todos nós. Esse aspecto também não foi abordado durante o compartilhamento.

Para analisar os textos produzidos, antes, foram observados alguns aspectos que foram discutidos durante o compartilhamento. Na questão que trata sobre a existência de “deserto sem camelo e copo d’água” (questão 3), foi possível notar que, pela primeira vez, falou-se no eu-lírico, mesmo o poema não utilizar, em nenhum momento, a primeira pessoa. Na poesia, segundo Carlos Reis (2013, p. 229), isso deixou de ser uma regra, no entanto, não significa que não haja subjetividade na poesia. O eu-lírico deve ser identificado, de acordo com Reis (2013, p. 229), “numa dimensão existencial, que envolve uma relação pessoal com o mundo e com os outros, tendendo não só para o conhecimento que lhe é exterior, mas também, (...) para o autoconhecimento que esse sujeito normalmente persegue”. Portanto, analisando o poema, o eu-lírico poderia ser o próprio “deserto” que não precisa “de camelos”, nem “de um copo d’água”, apenas “de abraços e a saliva de um beijo”. Ao se reportarem ao contexto de vida do poeta, com um dado biográfico, há uma complementação de sentido que extrapola o texto, considerando o contexto de enunciação do poeta, mas que contribui para o seu entendimento. A leitura compartilhada também revelou que as conexões apresentadas são muito semelhantes. Apenas quando uma das colegas trouxe a perspectiva de que, às vezes, estar só faz bem, foi que houve uma reflexão, no sentido de que isso pode sim fazer correlação com o poema.

Em termos gerais, observa-se que alguns aspectos inerentes ao texto poderiam ter sido mais explorados, como a presença de figuras de linguagem e como elas contribuem para o entendimento do texto. Neste caso, nos versos: “precisam de abraços / e a saliva de um beijo / alguns desertos”, que está com a ordem da frase invertida, demonstra que houve uma personificação dos “desertos”, indicando que ele precisa de abraços e de saliva de um beijo. Ou seja, essa personificação corrobora a perspectiva de que o deserto é o eu-lírico no poema. Por outro lado, na perspectiva de Reis (2013), o eu-lírico é a voz emancipadora que se expressa no poema e o deserto é apenas o elemento com o qual esse eu-lírico se relaciona, neste contexto, sendo apenas descrito pelo eu-lírico.

Ainda neste trecho, a estrutura textual utilizada no poema permitiu que algumas discordâncias de entendimento, durante o compartilhamento das leituras. Analisando o todo, observamos que o poema é constituído de estrofe única, mas, para efeito de compreensão, durante a leitura, as marcações de estrofes seriam sinalizadas por meio do verso “alguns desertos”, com exceção do trecho citado no parágrafo anterior, em que ele aparece de forma invertida. Portanto, sugerimos a seguinte divisão, apenas para uma melhor compreensão do poema:

“alguns desertos
 não precisam de camelos

alguns desertos
 não precisam de um copo d’água

precisam de abraços
 e a saliva de um beijo
 alguns desertos

não ter força
 nem de abrir a porta
 mesmo com a chave na mão

alguns desertos
 nem portas têm”²⁵

Essa separação ajuda a elucidar alguns aspectos do poema, como a mudança da conjugação verbal presente no oitavo verso, que, diferente dos demais verbos conjugados na terceira pessoa do plural, aparece no infinitivo impessoal “ter”. Segundo as professoras, as marcações do poema são com o verso “alguns desertos”, assim, ao invés de se ter cinco estrofes, na verdade seriam quatro, com a segunda e a terceira estrofe com quatro versos cada. Aqui, não queremos julgar que esta ou aquela compreensão seja a mais adequada, mas estamos chamando a atenção para esse tópico porque foi um debate provocado durante o compartilhamento e que, no entanto, não mereceu registro das professoras. Para nós, foi um outro exemplo de aspecto textual que poderia ter sido explorado mais durante a leitura compartilhada.

Na produção textual, o objetivo foi perceber como a escrita de cada participante refletiria a dinâmica desenvolvida durante a leitura do poema. E assim, percebemos o quanto foi positivo o momento de compartilhamento porque ajudou a ampliar o entendimento da obra ou permitindo novas leituras, como também, identificamos alguns aspectos que não foram abordados durante as discussões em grupo, mas que acabaram aparecendo na escrita, como as histórias bíblicas.

No conjunto, notamos que se manifestaram fragilidades na leitura dos textos durante a realização dos encontros, sobretudo pela dificuldade apresentada pelas professoras lerem a tessitura do texto e a ênfase excessiva sobre a leitura temática. No entanto, há que se salientar os avanços com a realização de círculos de leitura nos encontros formativos, como o próprio

²⁵ Separação de estrofes feita pela autora. O poema originalmente apresenta estrofe única.

envolvimento das professoras com as atividades propostas e a disponibilidade de escrever textos. Sobre esse aspecto, como vimos, a atividade docente da escola básica se depara com diversas limitações. Brito (1998, p. 77) reforça: “Em função tanto das condições de trabalho, da dificuldade de formação e da própria imersão na cultura escolar, a leitura do professor, de um modo geral, acaba circunscrita aos produtos didáticos feitos como ‘material de apoio pedagógico’”. Ou seja, a realização dos círculos de leitura permite que o professor, além de vivenciar uma estratégia de formação de leitor literário, também ajuda na ampliação de repertório de leitura; na autoavaliação, seja do momento de leitura (avaliando a si e aos colegas), seja dos textos utilizados; e na produção de textos escritos que, muitas vezes, não é vivenciada em seu dia a dia.

Grupo Focal 5

No quinto encontro do Grupo focal (Apêndice 2), o protótipo foi avaliado novamente sob os mesmos aspectos: o formato do protótipo, a aplicação e a formação leitora literária. Por se tratar do último Grupo focal antes do fechamento da elaboração do Princípios de *design*, o objetivo era confirmar ou descartar o que funcionou e o que não deve ser princípio do projeto. Vale salientar que mais um Grupo focal ocorreu posteriormente para a avaliação dos Princípios.

A. O formato do protótipo:

A escolha do texto *Alguns desertos* para o momento formativo foi feita por uma das professoras-alunas. Elas gostaram da escolha e algumas afirmaram que já conheciam o autor, mas nenhuma delas, com exceção da professora que escolheu a obra, conhecia aquele texto. Sobre a estratégia, todas reafirmaram o quanto estavam gostando da dinâmica de leitura e como as perguntas ajudavam a compreender a obra: “direciona a leitura”; “facilita a leitura”; “não deixa a leitura solta”, foram alguns termos utilizados por elas para afirmar o quanto as perguntas são eficazes.

A orientação de Cosson (2020a, p. 143) para a elaboração das perguntas foram levadas em consideração: conexões pessoais; identificação de elementos importantes; expressando sentimentos sobre a história; e noticiando a elaboração do texto. Ou que ainda favorecessem a discussão do texto (Cosson, 2021, p. 105). Desta forma, as professoras conseguiram fazer uma leitura que privilegiava o olhar sobre o que estava sendo lido, sem desconsiderar suas experiências anteriores. O momento de compartilhamento foi rico em discussões.

B. Aplicação:

O tempo destinado para vivenciar o momento prático (até 2h), foi considerado satisfatório. Logo, as docentes chamaram a atenção para o número pequeno de pessoas que estavam participando (neste encontro, apenas três participaram). Assim, é necessário considerar que a essa quantidade limitada de pessoas ajudou o debate, possibilitando que todas pudessem externar as suas impressões. Em relação ao envio do texto, com mais de uma semana de antecedência, elas foram unânimes em destacar como foi importante para que pudessem ler com mais calma e responder às perguntas. Por fim, ressaltaram que a produção de texto, durante o momento formativo, foi muito boa.

Sobre esse aspecto, Cosson (2020a, p. 171) orienta que o registro deva ocorrer ao final da leitura da obra. Aqui, consideramos que após o compartilhamento e as discussões deveria ocorrer esse registro. No entanto, estamos nos referindo a um momento formativo de professor, em que o tempo, quase sempre, é curto. Conforme solicitado nos grupos focais anteriores, o registro foi feito dentro do tempo destinado ao encontro, para a nossa avaliação quanto processo de formação de leitor literário.

C. Formação do leitor literário:

Ao tratar da formação do leitor literário, as professoras debateram entre si sobre a eficácia da estratégia Círculo de Leitura. Segundo elas, a leitura de poema *Alguns desertos*, nesta etapa, foi diferente da anterior porque agora eram perguntas e não funções e isso facilitou na leitura e fez com que se percebesse que não se tratava apenas de uma interpretação pessoal ou subjetiva, mas que tinha conexão com o que estava posto no texto. Além disso, a leitura em grupo, por meio do compartilhamento, ampliou as perspectivas de leitura, fazendo com que percebessem novas visões e até visualizassem novas concepções.

Percebemos aqui que o propósito do Círculo de Leitura na escola destacado por Cosson (2020a, p. 177) pode ser aplicado aos professores: “o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação”. Por mais que haja limitações para a vivência dessa prática entre os docentes, o ganho em termos de formação não pode ser ignorado.

Grupo focal 6

Este Grupo focal marcou o encerramento dos ciclos iterativos, com a avaliação dos Princípios de design elencados a partir de toda a vivência com os docentes tanto nas Atividades Formativas, com a aplicação do protótipo, quanto nos Grupos focais.

5. RESULTADOS

A abordagem metodológica *Educational Design Research* (EDR) tem como princípio a proposição de soluções aplicáveis a partir de um problema real, ou seja, não se trata de uma proposta teórica ou abstrata, mas focada em situações concretas que muitos professores vivenciam na sua prática diária. Para ser eficaz em sua proposta, é necessário que o pesquisador conheça o contexto no qual esse problema está inserido, pois esse contexto servirá de base para elucidar e elencar os Princípios de *design* que irão compor o projeto de prática.

Colocar isso em perspectiva é necessário para enfatizar que a detecção de um problema real é o ponto de partida para refletir e assim, buscar alternativas que podem ajudar a solucionar esse obstáculo por meio da elaboração de um protótipo que passará por todas as etapas de testagem até chegar ao *status* de validação. Os docentes, principais interessados no ambiente educacional, também são copartícipes desse levantamento e da proposição de soluções relevantes e úteis. Considerando os recursos disponíveis e o contexto em que o problema exista, a proposta é tangível e eficaz.

Diante disso, apresentamos, a seguir, a nossa proposta de prática (até então chamada de protótipo) testada e validada e os Princípios de *design*. Antes, porém, apresentamos as condições gerais que levaram às Atividades Formativas. Essas condições foram elencadas levando em consideração aspectos apontados pelas professoras durante a realização das atividades formativas, bem como, na realização dos Grupos Focais. Além de ajudarem a compreender o contexto, essas condições facilitam a aplicabilidade da prática.

Na sequência, elencamos a Proposta de prática testada e validade e os Princípios de *design* da nossa proposta. Esses itens que compõem os princípios foram avaliados com as professoras colaboradoras posteriormente à sua aplicação nos Grupos Focais. Assim, eles passaram por mudanças na fase de protótipo com o intuito de se adequarem da melhor forma à realidade das docentes, sem deixarem de buscar cumprir seus objetivos que eram propiciar a formação de leitores literários.

Condições gerais

A primeira condição para a elaboração da prática proposta de letramento literário na formação continuada de professores é conhecer o perfil do público que irá participar da formação. Para isso, por meio de um questionário digital (*google forms*), foi possível conhecer um pouco dos aspectos pessoais e profissionais, a formação e as práticas e hábitos

de leitura das professoras colaboradoras. O questionário digital (Apêndice 1) teve um formato sucinto e objetivo para facilitar o preenchimento e o fácil acesso. Além disso, foram realizados grupos focais para o aprofundamento em questões relacionadas ao perfil das professoras.

Em seguida, é necessário discutir com as professoras os problemas que se sobressaíram durante o levantamento do perfil docente para decidir/priorizar os passos que deverão ser seguidos.

Na sequência, é preciso considerar o tempo e o local onde eles serão disponibilizados para a realização das atividades formativas. Aqui, o tempo destinado foi de até 2h em um local silencioso e que permitiu a interação entre todos os participantes, por meio de um círculo.

Uma outra condição é que o professor tenha um dia, especificamente, para participar das formações continuadas. Assim, neste dia, o professor não deve ter aula na escola. Para um melhor funcionamento dessa condição, não basta que o dia destinado para o encontro seja o dia em que o professor não tem aula com os alunos. Também é preciso que as datas dos encontros sejam combinadas com a coordenação escolar que, tomando ciência desse compromisso do docente, além de não atribuir atividade neste dia, incluirá as datas no calendário escolar.

Posteriormente, é aconselhável a criação de um link direto entre o coordenador e os demais participantes da formação para que haja uma efetiva comunicação entre o grupo, antes do encontro. Neste caso, foi utilizado o *WhatsApp*.

A próxima condição considera que o texto ou qualquer material que exija uma leitura prévia, seja enviado, no mínimo, uma semana antes da realização da atividade formativa. Para garantir o acesso ao material com antecedência, a entrega física do mesmo ainda é o modo mais eficaz.

Outra condição está relacionada à quantidade de pessoas que podem vivenciar essa atividade. Assim, um grupo numeroso apresentará um ambiente pouco propício à discussão, compartilhamento e reflexão necessários ao processo da formação continuada. Também um grupo com um número reduzido de participantes, como foi possível perceber em alguns momentos em nossa experiência com a ausência e desistência de uma das professoras, pode limitar o alcance das atividades por facilitar a uniformização das perspectivas. Nesse sentido, continuamos a defender que a unidade escolar seja o principal delimitador do número de participantes. Todavia, se o número de professores da área juntamente com outros profissionais interessados ou relacionados à questão, como os responsáveis pela biblioteca e a

coordenação, constituir um quantitativo inferior a oito participantes, aconselhamos buscar parceria com os professores de uma escola mais próxima ou incluir alunos de cursos de graduação que estejam em estágio para obter um número ideal de 10 a 12, com um máximo de 20 participantes.

Independentemente da quantidade, o modo de envolvimento de cada um é imprescindível. Por isso, um aspecto relevante é que os participantes sejam envolvidos com tarefas para que eles percebam a sua finalidade na construção de sentido como um todo e esse compromisso seja reforçado pela coordenação/administração da escola.

Em relação à produção textual relacionada à leitura, entendemos que, embora o ideal seja que ela se desenvolva em um tempo e espaço individualizado, a realidade das várias atividades desenvolvidas pelo professor e sua carga horária de trabalho impõem que ela seja feita ainda dentro do tempo destinado para o encontro formativo.

A última condição destaca a necessidade de interação coletiva para a ampliação de leitura dos textos. Para isso, é importante que o professor formador estimule a participação com tarefas ou atividades que levem ao compartilhamento e à reflexão conjuntas.

5.1 Proposta de Prática testada e validada

O protótipo testado e validado passou por quatro etapas de testagem, ou seja, a fase de prototipagem, conforme o ciclo iterativo, para chegar à Proposta de prática (produto final). Diante do perfil das professoras de Língua Portuguesa de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco, a Formação Continuada de Professores, utilizando uma prática de Letramento Literário com objetivo de formar leitores literários demonstrou ser uma opção *relevante*. Esse resultado está conforme pesquisas levantadas que compreendem a formação continuada como um local relevante para a formação, com ênfase na prática, dos professores, bem como o letramento literário como paradigma que reúne estratégias de formação de leitores literários por meio de práticas que priorizam o contato com as obras literárias. A prática efetivada por meio de um círculo de leitura se mostrou também *consistente* porque passou pelo processo de prototipagem, em que as professoras vivenciaram atividades formativas; e *aplicável*, dado que partiu de uma situação existente dentro do contexto educacional, ou seja, os professores precisam se formar ou continuar o processo de formação leitora e as formações continuadas podem ser esse espaço que contribui nesse processo. Ela ainda se mostrou *eficaz*, visto que se trata de um espaço (a formação continuada) reservado dentro da carga horária docente (previsto pelo Decreto nº 8.752/2016) e o letramento literário pode contribuir para formar leitores literários.

A seguir, em formato de plano de aula, a proposta de prática:

Quadro 9: Proposta de Prática

Formação Continuada de Professores	
Tema:	Estratégia de leitura literária - Círculo de Leitura
Objetivo:	Interpretar literariamente textos literários, por meio de funções indicadas ou perguntas elaboradas previamente; Ajudar na ampliação do repertório literário dos professores.
Conteúdo:	Conto; Poema; Literatura Contemporânea; Produção Textual; Círculo de Leitura Literária.
Público-alvo/ Perfil:	Professores de Língua Portuguesa.
Duração:	2h: Encontro Formativo - Modelagem; Prática e Avaliação.
Roteiro:	Realizar a Modelagem com os professores, mostrando na prática como a estratégia pode ser vivenciada; Na Prática, será o momento de socialização das leituras, com a apresentação das funções/respostas elaboradas por cada um e a construção do sentido; em seguida, a produção de texto/registro; Na Avaliação, serão observadas as dificuldades em relação às leituras;
Recursos Didáticos:	Texto impresso/livro; papel; caneta e lápis.
Avaliação:	Atentar para os apontamentos feitos pelos docentes em relação à construção de sentido a partir das leituras e a seleção dos textos. Além disso, quais aspectos são viáveis para selecionar as estratégias de leitura que poderão ser adotadas nos encontros posteriores.
Referências:	COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário . 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020a. _____. Como criar círculos de leitura na sala de aula . São Paulo: Contexto, 2021c.

Neste sentido, conforme Akker (2013), temos:

A Prática: Formação Continuada de Professores, utilizando o Letramento Literário, com o objetivo de formar leitores literários, e no contexto em que o alvo são os professores de Língua Portuguesa da rede pública de Pernambuco.

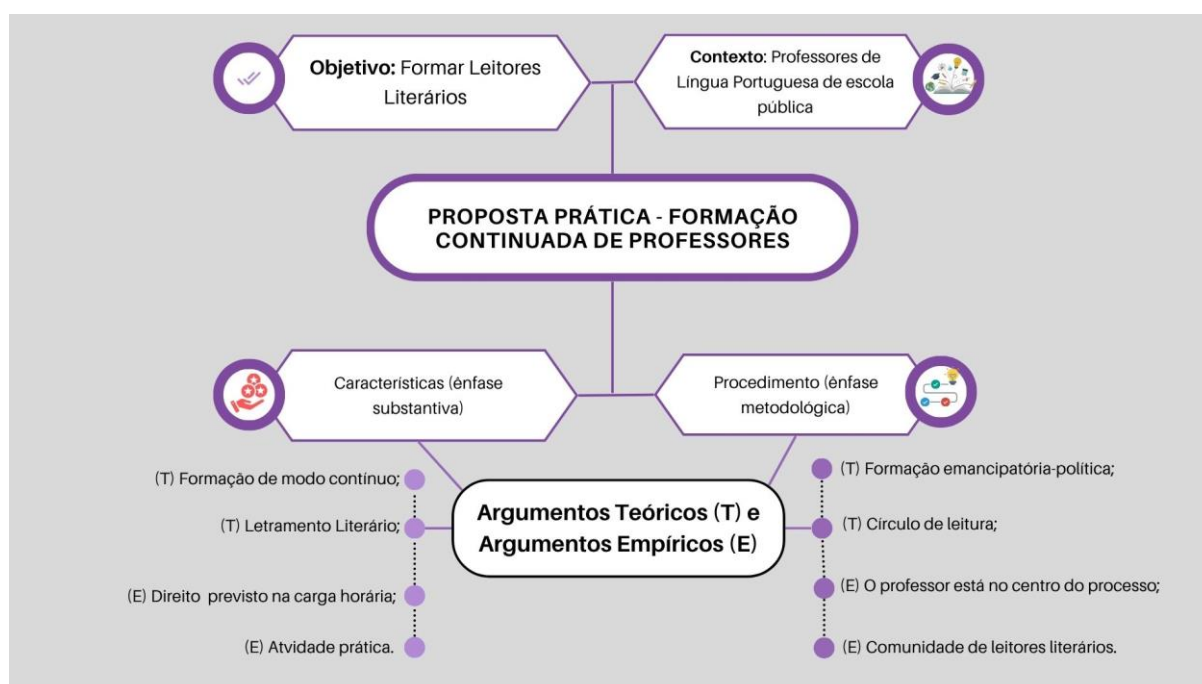
Como características (ênfase substantiva) presentes nessa prática, destacamos, entre os argumentos teóricos discutidos nesta pesquisa, a formação continuada integra uma política nacional que se inicia com a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e se consolida com o Decreto nº 8.752/2016, que instituiu a Política Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deve ser feita de modo contínuo, para que faça sentido para o professor. Também chamamos a atenção para o Letramento Literário, enquanto estratégia que defende a apropriação da literatura como um processo na construção literária de sentidos (Paulino e Cosson, 2009, p. 67). Já entre os argumentos empíricos,

destacamos, por um lado, o direito à formação como um tempo em que os professores, mesmo estando na escola, pode preparar seus materiais de aula ou se ausentar para momentos formativos em núcleos de formação institucionais ofertados pela Secretaria de Educação. Por outro lado, enfatizamos como atividade prática o estímulo à leitura, o compartilhamento dessa leitura e a escrita sustentada pelo Letramento Literário como um paradigma que tem como principal objetivo formar leitores críticos e capazes de construir sentidos a partir do contato com a obra literária (Aragão, 2017, p.7).

Para os procedimentos (ênfase metodológica) utilizados nessa prática, destacamos entre os argumentos teóricos a formação emancipatória-política, descrita por Amador e Nunes (2019), em que o momento formativo explora, na prática, questões teóricas, assim como o Círculo de Leitura, por meio de funções previamente indicadas ou perguntas elaboradas e entregues anteriormente com a função de formar comunidades de leitores literários (Cosson, 2020a e 2021c). No que tange aos argumentos empíricos, temos o momento formativo que envolve o docente e o coloca no centro do processo; e a atividade que estimula a apropriação da estratégia de formação do leitor e estimula sua percepção como integrante de uma comunidade de leitores literários.

A seguir, elaboramos uma figura, em formato de mapa mental, para ilustrar:

Figura 3: Educational Design Research com o Letramento Literário na Formação Continuada de Professores



Fonte: Elaborado pela autora

5.2 Princípios de *design*

Os Princípios de *design* (Plomp, 2010), elencados a partir da observação e dos apontamentos feitos durante os Grupos focais realizados durante toda a coleta de dados, foram submetidos à avaliação das professoras colaboradoras no sexto Grupo focal. Não se trata de uma receita pronta, mas de princípios que podem inspirar a elaboração de formações continuadas com o objetivo de formar leitores literários.

Entre os aspectos observados, foram levadas em consideração: a relevância desta pesquisa, que considerou todo o estudo realizado na primeira etapa deste trabalho, atentando para os aspectos teóricos; a consistência, que foi discutida entre a pesquisadora e as colaboradoras desta jornada; a aplicabilidade, compreendendo todas as nuances presentes no contexto no qual foi concebida esta pesquisa; e a eficácia, ou seja, a proposta demonstrou ser viável na sua aplicação, para atingir o objetivo da prática.

Assim, os itens listados a seguir são considerados princípios eficazes porque integram a proposta para melhorar a implementação de soluções em um espaço concreto. Cada princípio se constitui de procedimento, objetivo e uma explicação teórica que o justifica:

Quadro 10: Princípios de *design*

Procedimento	Objetivo ²⁶	Explicação teórica
1. Identificação do perfil de leitor dos professores.	Otimizar a seleção dos textos e despertar o interesse pelas leituras que serão propostas.	Cosson (2020b) destaca que o perfil do leitor é o ponto de partida para a elaboração das atividades de letramento literário na escola, pois permite que se identifique o repertório e as práticas de leitura dos membros daquela comunidade.
2. Seleção dos textos que serão utilizados.	Oferecer textos que ajudem a ampliar o repertório dos leitores, preferencialmente textos desconhecidos e que desafiem seu horizonte de leitura.	Cruz e Santos (2022) defendem que, “para mediar o trabalho com o texto literário na escola, é necessário que o professor se caracterize como um leitor”.
3. Definição da estratégia de leitura que será utilizada.	Além de pensar estrategicamente como serão desenvolvidas as atividades, a definição ajudará a melhorar a compreensão dos docentes e eles se sentirão mais confiantes no processo de	Sobre o Letramento Literário, Paulino e Cosson (2009, p. 67) o definem “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Para isso, faz-se necessário utilizar estratégias que promovam esse letramento. Diante disso,

²⁶ Para a reescrita de alguns objetivos, foi utilizado a IA (gemini.google.com) com o objetivo de uniformizar a redação do texto.

Procedimento	Objetivo ²⁶	Explicação teórica
	apropriação da estratégia. Além disso, torna o processo mais eficiente e direcionado para a formação de leitores literários.	Araújo e Aragão (2020) destacam que a presença de vários agentes pode contribuir para a experiência com o texto literário, O Círculo de Leitura foi utilizado por conta do objetivo definido e para atender ao tempo destinado às atividades formativas. Entre as características do Círculo de Leitura, Cosson (2020a, p. 157) ressalta “é basicamente um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra”. Ou seja, a ênfase está no compartilhamento e na troca de experiências com a obra apreciada.
4. A seleção dos textos deverá ser determinada, inicialmente, pelo condutor do círculo, mas logo pode ser compartilhada com os participantes, sem que se deixe de observar o objetivo formativo.	Demonstrar, concretamente, como o condutor do círculo coordena as atividades e incentiva a participação mais ativa dos integrantes do círculo, fomentando a colaboração entre os integrantes da comunidade de leitores. Com isso, será possível ter um ambiente de aprendizado mais rico e engajador, tanto para o condutor, quanto para os professores em formação continuada.	Cosson (2020a) lembra que é próprio do Círculo de leitura o caráter colaborativo. Por se tratar de uma comunidade de leitores, cada integrante tem uma relevância no processo de apreciação e compartilhamento da obra.
5. Os textos e materiais devem ser enviados previamente com uma semana de antecedência, inclusive com as orientações.	Estimular o professor a utilizar o seu tempo disponível de aula-atividade, antes do momento formativo para realizar também atividades voltadas para a sua formação.	A formação continuada de professores integra a Política Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº 8.752/2016. Mas, além desse momento formativo que, muitas vezes, desloca o professor para fora da escola, também há o tempo que o docente tem disponível para elaborar materiais pedagógicos ou fazer estudos que são demandados para a sua prática, as chamadas aulas atividades (AA).
6. A estratégia ora definida deve passar pela modelagem no momento de sua apresentação aos participantes.	Tornar o processo de leitura, compreensão e compartilhamento mais explícito, acessível e internalizado pelos professores.	Segundo Cosson (2021c, p. 65), “a modelagem é a base para o sucesso de um círculo de leitura. Consiste em ‘encenar’ para os alunos e ensaiar com eles todas as etapas de funcionamento de um círculo”. A modelagem é enfatizada no Círculo de Leitura, como uma etapa de preparação, em

Procedimento	Objetivo ²⁶	Explicação teórica
		que os participantes já iniciam o processo de apropriação da estratégia que será vivenciada na prática. No entanto, é válido salientar que qualquer prática de leitura literária requer que, antes, os participantes vivenciem este momento de experimentar, o que será conhecido mais profundamente na prática.
7. Prática efetiva - leitura e compartilhamento durante a formação.	Formar leitores críticos e produtores textuais eficazes, capazes de manipular a linguagem literária autonomamente.	A formação do leitor é processual. Neste sentido, Paulino e Cosson (2009) evidenciaram que o letramento literário acontece nesse percurso e demanda que haja uma apropriação da literatura de modo contínuo e gradativo, para que o texto literário faça sentido para os leitores.
8. Produção de textos ou coleta de respostas ainda durante o momento formativo.	Produzir textos, utilizando a leitura como fonte de inspiração e conhecimento para ampliar ou servir de base para a construção de novos conhecimentos e realizar novas leituras.	Cosson (2021c, p 57) chama a atenção para que o registro ou produção textual ocorra após as discussões. “Esse registro pode ser um texto individual ou coletivo, com uso de formulário ou sem forma definida”. A produção textual é a materialização das discussões feitas durante a vivência da prática, por isso, ao produzir algo (texto escrito, mapa mental, ou até desenhos, entre outros), o leitor reflete sobre tudo o que foi discutido, ou seja, ressignifica a sua leitura.

CONCLUSÃO

De acordo com os estudos feitos na área da Educação, a formação continuada de professores focada apenas em transferência de conhecimentos ou técnicas de ensino não atende às necessidades formativas dos docentes, como também não se faz eficiente porque não coloca o professor como agente do próprio processo formativo. Na rede estadual de ensino de Pernambuco, há um modelo cristalizado entre os docentes que compreende a formação continuada como um momento em que se recebe materiais que possam ser utilizados para aplicar/replicar em sala de aula.

Na contramão desse modelo, defendemos que o docente se veja como um sujeito que é o centro do processo de formação dentro do momento formativo, por isso a ênfase deve ser deslocada da reprodução de técnicas e materiais para o fortalecimento profissional do docente, segundo suas necessidades de atuação. Com isso, a formação continuada passa a ser um direito a ser reconhecido e exigido como tal pelos professores e não o cumprimento de mais uma atividade na rotina docente.

Dentro dessa perspectiva, buscamos nesta tese responder como constituir uma prática significativa de formação continuada para professores de Literatura no Ensino Médio, tendo como colaboradores um grupo de professoras de uma escola pública de Pernambuco.

Na construção da resposta, inicialmente, olhamos a nossa realidade por meio de um levantamento das formações continuadas destinadas aos professores da rede estadual de ensino de Pernambuco, analisando as estratégias e os conteúdos mais explorados. Em seguida, definimos qual seria o nosso público, com a seleção de uma escola, e fizemos uma consulta direta aquelas que, posteriormente, tornaram-se nossas colaboradoras. Esse momento serviu para identificarmos o perfil de leitoras literárias e definir qual melhor estratégia deveria ser utilizada na elaboração do protótipo.

Partir do paradigma do letramento literário como um arcabouço teórico e da *Educational Design Research* como abordagem metodológica, levou-nos a identificar como demanda específica a necessidade de fortalecer e aprimorar a formação de leitor literário das professoras. Todos os aspectos levantados, de modo preliminar, corroboraram o diagnóstico inicial de que o perfil de leitor literário das professoras colaboradoras poderia ser considerado frágil, mesmo que elas tivessem experiência como docentes. Isso era perceptível na ausência do hábito da leitura durante a infância e da prática leitura literária no período escolar, que não foram amplamente estimulados, e que receberam uma atenção

restrita durante e após a formação em Letras, assim como nos critérios adotados para a seleção de obras para leitura pessoal e dos alunos, entre outros aspectos.

De posse desses dados e após uma apresentação das principais questões sobre formação continuada no contexto teórico e nos procedimentos adotados no estado de Pernambuco, ao lado de uma revisão sucinta sobre a formação do leitor literário, construímos uma proposta de prática de letramento literário usando a estratégia do círculo de leitura, conforme exposto nos dois primeiros capítulos. Essa proposta, como elucidamos na jornada da pesquisa do terceiro capítulo, foi estruturada em torno de cinco (5) encontros formativos, acompanhados de seis (6) grupos focais, com o fim de avaliar e aprimorar a proposta, conforme o direcionamento dado pela *Educational Design Research*.

A discussão e análise dos dados, consoante exposto no capítulo 4, evidenciou que a realização dos círculos de leitura é uma estratégia de formação de leitor literário que traz muitos benefícios tanto para o próprio docente quanto para o seu trabalho em sala de aula com os estudantes. Isso porque as professoras vivenciam a metodologia proposta, permitindo mais domínio da estratégia. Elas entram em contato com novas leituras, seja do próprio texto em si, seja com novas interpretações apresentadas pelas colegas, assim como, fazem produções concretas que ajudam a ressignificar suas leituras (as próprias leituras) e as outras leituras (dos colegas) discutidas.

Cumpramos ressaltar que, entre os aspectos que nos levaram à seleção da escola, havia a percepção de que, por estarem em uma escola com bons índices nas avaliações externas, as professoras colaboradoras se envolveriam com mais facilidade nas atividades formativas, considerando também a estrutura física e organizacional da escola. No entanto, algumas das colaboradoras demonstraram dificuldade em cumprir as demandas do círculo de leitura e o cumprimento de prazos para a entrega das atividades propostas. Compreendemos que fatores externos à pesquisa, mas internos ao contexto escolar, podem ter contribuído para essas dificuldades.

Cabe, também, sublinhar as dificuldades constantemente relatadas pelas professoras em relação à atuação docente: por estarem em uma escola que funciona em Tempo Integral, a demanda por projetos e a realização/participação em eventos dentro ou fora da escola é constante. Outro aspecto que merece atenção é que, estando na escola, mesmo que seja o dia de aula atividade (AA), as professoras, quase sempre, são designadas para ocuparem uma sala de aula que, por algum motivo, tem um horário com vacância. Com isso, o momento de formação continuada nem sempre foi respeitado. Uma das professoras relatou que “mesmo fora da escola, a escola não saía dela”, ou seja, mesmo em momentos formativos, ela era

sempre acionada por alguém da escola para se posicionar em algum assunto relacionado à escola, via mensagem de aplicativo de celular. Essa foi uma das justificativas para o baixo envolvimento, muitas vezes, com as formações promovidas pela Secretaria de Educação. Mesmo assim, em um momento de avaliação posterior, feita de modo informal, em um encontro na própria escola, após meses da realização da pesquisa, algumas professoras relataram o quanto a prática vivenciada as ajudou a ler de modo mais objetivo, ou seja, aplicando alguns filtros, baseados nas funções do círculo, durante as suas leituras. Assim como, começaram a considerar formas mais diversificadas de estratégias de leitura para aplicar nas aulas de literatura com seus estudantes.

Entre as idas e vindas, ou seja, durante a vivência do ciclo iterativo (com os encontros formativos e os grupos focais), cada etapa era explicada para as professoras para que ficasse evidente que aquele momento era para elas. Isso as deixou mais aliviada por entenderem que não se tratava de uma demanda que seria cobrada para ser replicada em sala de aula. Cada critério foi reconhecido pelas professoras colaboradoras, durante a realização dos encontros formativos e dos grupos focais, demonstrando o quanto esta pesquisa teve um impacto concreto, durante a sua realização.

Dessa forma, aos resultados já expostos no Capítulo 5, onde detalhamos a síntese a proposta e os princípios do *design*, acrescentamos que esta tese obteve três ganhos significativos. O primeiro se refere à metodologia utilizada, ou seja, o uso de uma abordagem inovadora, em que a vivência do ciclo iterativo, com atividades formativas destinadas às professoras, somou-se à realização de grupos focais, onde as colaboradoras participaram de modo ativo da pesquisa. O segundo ganho é de aspecto teórico, com a confirmação da potência pedagógica do Letramento Literário, mostrando-se como um paradigma que foca na formação de um leitor literário capaz de identificar o que busca em suas leituras, ao mesmo tempo em que valoriza suas próprias experiências e as de seus parceiros de leitura dentro de uma comunidade de leitores. O terceiro ganho é de cunho empírico, por reforçar o círculo de leitura como uma prática concreta de melhoria do ensino da literatura nas escolas, aqui sendo utilizado para a ampliação do repertório e fortalecimento da formação de leitor dos professores, como parte da formação continuada e dentro de um processo metodológico rigoroso.

Em síntese, com o objetivo de formar leitores literários, utilizando-se da formação continuada, no modelo emancipatório-político, vimos que o docente é um sujeito que consegue pensar sua prática e sua sala de aula a partir de suas experiências de vida. As professoras colaboradoras se mostraram conscientes do processo de formação na educação

básica, posicionando-se criticamente ao que foi produtivo, diferenciando as experiências positivas e aquelas ruins; como também em relação ao que lhes é cobrado, enquanto docentes de escola pública, sobretudo em relação ao currículo e às obrigações com as provas externas que não o ajudam a pensar de modo mais crítico o ensino de literatura.

Também a abordagem metodológica da *Educational Design Research* evidenciou que, para se pensar a solução de problemas dentro da escola, o pesquisador precisa romper com os possíveis limites impostos ao seu estudo, aliando teoria e prática, de modo cíclico. Tal metodologia envolveu professoras e pesquisadora e motivou a pensar sempre no próximo passo, como deve ser pensada a construção do conhecimento e a apropriação da leitura literária: como um processo.

Por fim, propomos a utilização da *Educational Design Research* como uma prática metodológica permanente quando se trata de problemas educacionais com os quais ainda não foi possível enfrentar de modo efetivo. Logo, além de envolver os participantes, durante o processo de pesquisa, esse método promove uma checagem prévia com critérios específicos que permitem uma avaliação para aquele contexto específico. A estratégia do círculo de leitura, também já usada em muitos processos formativos, deveria ser adotada como prática permanente de letramento literário em todas as escolas, tanto como parte da formação de leitor dos docentes quanto dos discentes e quiçá de toda comunidade escolar.

Em vista disso, esta tese pode servir de ponto de partida para pesquisadores da área, professores na função de formadores, bem como, agentes que buscam fortalecer políticas públicas de formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. Tradução: Jorge de Almeida. 1 Ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

AKKER, Jan van den; GRAVEMEIJER, Koen; MCKENNEY, Susan; NIEVEEN, Nienke. **Educational Design Research**. London and New York: Routledge - Taylor & Francis Group, 2006.

AKKER, Jan van den. Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. In: PLOMP, T. & NIEVEEN, N. (Eds.), **Educational design research: Part A: An introduction**. Enschede, The Netherlands: SLO, 2013. Disponível em: <https://slo.nl/publish/pages/2904/educational-design-research-part-a.pdf> Acesso em: 27 nov. 2021.

ALFONSI, S. O. **Formação continuada de professores do ensino fundamental II: necessária, complexa e urgente. Tese de doutorado**. PUC São Paulo: 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20964/2/Selma%20Oliveira%20Alfonsi.pdf> Acesso em: 01º mar. 2022.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. Dever e direito à formação continuada de professores. In: **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110-123, ago/dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/257/247> Acesso em: 23 ago. 2022.

ALVARADO-PRADA, L. E.; CAMPOS FREITAS, T.; & FREITAS, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, 10 (30), 367–387. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf> Acesso em: 23 ago. 2022.

AMADOR, Judenilson Teixeira; NUNES, Cely do Socorro Costa. Formação continuada de professores: análise teórica especializada de concepções, modelos e dimensões. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 33-49 jan/abr 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/692> Acesso em: 01º mar. 2022.

ANDALÓ, Carmem Silva de. **Fala, professora! Repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANTUNES, Benedito. O lugar da literatura nos cursos de licenciatura. **Revista EntreLetras**. Araguaína. V. 10 n. 2 | jul./dez. 2019. p. 24-39 (online). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/7525/15949> Acesso em: 08 abr. 2022.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar?. **Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva**, Belo Horizonte, 2017. ISBN 978-85-8007-126-9

ARAÚJO, Sammya Santos; e ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. V. 14 n. 27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27659/20973> Acesso em: 19 abr. 2025.

BAKTHIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. (1ª ed.) 256p.

BARBOSA, Jane Alves; SILVA, Stella Alves Rocha; PINTO, Filipe de Souza. Formação continuada de professores: políticas, contextos e práticas. **Revista Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 7, n. 6, p. 55059-55069 jun. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30788> Acesso em: 28 fev. 2022.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Título original: Le bruissement de la langue. Tradução Mário Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

BERNARDO, Isabel. Educational Design Research. *In: Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*. MOREIRA, António; SÁ, Patrícia; COSTA, António Pedro (coords.) Portugal: Editora Universidade de Aveiro. 1ª edição - março 2021. DOI: <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Ed. Cultrix e Ed. da USP, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional da Educação CNE/CP nº 9**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 1.403. **Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf> Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação/ Inep. **Avaliações e exames educacionais - Enade**. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade> Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação/Inep. **Resumo Técnico - Censo Escolar 2022**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL, Planalto do Governo. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: Casa Civil, 2007, Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL, Planalto do Governo. Lei 8.752/2016. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19 Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio**, Etapa II - Caderno IV: Linguagens /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Adair Bonini... *et al.*]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL, Retratos da leitura no. – 6ª ed. **Instituto Pró-livro (IPL)**. São Paulo: 2024.

Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf Acesso em: 18 fev. 2025.

BRITTO, Luiz Percival. Leitor Interditado. In **Leituras do professor**. Marildes Marinho, Ceris Salete Ribas da Silva (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

CÂNDIDO, Antônio. A vida ao Rés-do-chão. In: **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. CANDIDO, Antônio *et al.* Campinas, SP: Editora UNICAMP; RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992

_____. **O estudo analítico do poema**. 5 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 164 p.

CALDEIRA, Evandro Weigert. PERFIL DO PROFESSOR-LEITOR DE POESIA Experiências de leitura de professores de Santa Maria – RS. **Tese de Doutorado em Letras**. Universidade de Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: Entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Lisboa: Difusão, 1988.

CONDE, Cristiane. O Lugar da Literatura no Ensino Técnico Integrado dos Institutos Federais. 2025. **Tese (Doutorado em Letras)** Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura em sala de aula. *In: Literatura: ensino fundamental*. Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada (Prefácio). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Alexandra Santos Pinheiro, Flávia Brocchetto Ramos (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

_____. Círculo de Leitura. **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, UFMG/Ceale, 2016.

Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/circulo-de-leitura#:~:text=A%20atividade%2C%20que%20tamb%C3%A9m%20pode,uma%20obra%20liter%C3%A1ria%20ou%20n%C3%A3o.> Acesso em: 12 mai. 2025.

_____. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

_____. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020b.

_____. “O texto que me instituiu”: um outro perfil de leitor. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2021a. DOI 10.5935/1980-6914/eLETOL2113426

_____. Ensino de literatura sempre: três desafios hoje. *In: Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira; MELO, Márcio Araújo; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires (orgs). São Paulo: Mercado da Letras, 2021b.

_____. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021c.

_____. Três práticas fundamentais do letramento literário na escola. *In: Ensino de literatura na escola: reflexões e práticas de letramento literário*. Organizadores Celdon Fritzen e Fernanda Müller. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p.18 - 34.

COSTA, Gláucia Rejane. A formação (des)continuada no pacto pelo Ensino Médio: sujeitos, discursos, saberes e poderes. **Tese de Doutorado em Língua e Cultura**. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2019.

CRUZ, Antônia Maria Medeiros. Letramento literário do professor de língua portuguesa: articulações entre saberes e práticas na formação continuada no sertão de Pernambuco. **Tese de Doutorado em Linguística e Literatura**. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

CRUZ, Antônia Maria Medeiros; e SANTOS, Lúcia de Fátima. Letramento Literário de professoras de Língua Portuguesa na formação continuada. **Revista Eletrônica Interfaces**. Vol. 13 n. 3 2022. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7079 Acesso em: 21 ago. 2023.

ECO, Umberto. **Lector in fabula - la cooperación interpretativa en el texto narrativo**. Tradução: Ricardo Pochtar. Título original: *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Epublibre: edição digital, 1979.

_____. **Obra aberta. Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Título original: *Opera aperta*. Editora Perspectiva: São Paulo, 1991. (Coleção Debates) 8ª edição.

ETTO, R.M.; e CARLOS, V. G. O letramento de Brian Street e as identidades pós-modernas de Bauman e Hall. **Revista Humanidades e Inovação** v.5, n. 3 – 2018, p. 93-101. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/387> Acesso em: 21 ago. 2022.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795> Acesso em: 01º mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura) 25ª edição.

_____. **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. 52 ed. São Paulo: Cortez, 2021

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 463–477, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n3.9755. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 28 fev. 2022.

GALVÃO, André Luís Machado; SILVA, António Carvalho da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Revista Letras&Letras**. Uberlândia. V. 33 n. 2 | jul./dez. 2017. p. 209-228. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630>. Acesso em: 24 abr. 2023.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt> Acesso em: 23 ago. 2022.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37–50, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i1.18867. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/18867>. Acesso em: 24 abr. 2023.

GOLDESTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 14 ed. Rev. e atualizada. São Paulo: Ática, 2008. 112p. (Série Princípios)

GRANDO, Diego. Muito além do eu lírico: consideração em torno da voz em poesia. **Revista Scriptorium**. Porto Alegre. v. 3 n. 1 p. 14 - 41, jan. - jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/scptorium/article/view/27954> Acesso em 15 set. 2024.

GRIJÓ, Andréa Antolini. Não é quase a mesma coisa: Um olhar sobre experiências de leitura de adaptações no Ensino Fundamental. In: KARLO-GOMES, Geam; COSSON, Rildo (orgs). **A leitura literária na escola e na universidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021. (Série Escola e Universidade, v. 3)

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GRAVEMEIJER, Koen; & COBB, Paul. Design Research from the Learning Design Perspective. In: PLOMP, T. & NIEVEEN, N. (Eds.), **Educational design research: Part A: An introduction**. Enschede, The Netherlands: SLO, 2013. Disponível em: <https://slo.nl/publish/pages/2904/educational-design-research-part-a.pdf> Acesso em: 27 nov. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020/161786>

KARLO-GOMES, Geam. ARAÚJO, Peterson Martins Alves. O letramento literário no contexto curricular brasileiro: entrevista com Rildo Cosson. **Revista Anpoll**, v. 51, n. 1, p. 194-200. Florianópolis, jan/maio de 2020.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977

LUFT, Gabriela Fernanda Cé; FISCHER, Luís Augusto. Literatura, leitura e ensino: o ENEM e os impactos das leituras obrigatórias dos exames vestibulares para a formação de leitores. **Contexto**, Vitória, n. 27, 2015/1. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/10418> Acesso em: 23 nov. 2023.

LUNA, Tatiana Simões; MARCUSCHI, Beth. Letramentos Literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 195-224. Julho-Setembro 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kws9JgftTmYqZLJ65HnpKQz/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 23 nov. 2023.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa, AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 1º mar. 2023.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes. Políticas públicas de formação continuada dos professores do Ensino Médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco. 2015. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MASCARELLO, Andrea Stefania; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. A leitura literária na formação inicial e continuada de professores de educação infantil e séries iniciais. **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo, vol. 22 n. 42, jan/jun de 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/108> Acesso em: 23 nov. 2023.

MCKENNEY, S., & REEVES, T. C. **Conducting educational design research**. London: Routledge, 2012.

_____. Educational Design Research. In: **Handbook of research on educational communications and technology: Fourth edition**. Spector, Jonathan & Merrill, M.D. & Elen, Jan & Bishop, MJ. (Orgs). Editora Springer, 2014. DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-5.

MELO, C.; MARTINI, J.s; LOPES, M.; SILVA, L.; FORGEARINI NUNES, M. & SPERRHAKE, R. Leitura literária na escola: o desafio da mudança de paradigma. **Revista Conhecimento Online**. Vol. 3, set/dez 2021. p. 105-126. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2718> Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2718/2945> Acesso em: 06 dez. 2023.

MELO, Márcio Araújo; SILVA, Luiza Helena Oliveira. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 35, 2018. p. 63-75. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/493> Acesso em: 10 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

MOTTA, Alê. Herança. **Velhos**. Editora Reformatório. 136 Páginas: 2020.

MURIBECA, Miró. **aDeus**. 1 ed. Recife/PE: Mariposa Cartonera, 2015.

MUZZI, Eliana Scott. Leitura de títulos. In: **Editoração: arte e técnica**. Org. Sônia Queiroz. 3 ed. Belo Horizonte, MG: FALE/UFGM, 2015.

NIEVEEN, Nienke. Formative Evaluation in Educational Design Research. In: PLOMP, T. & NIEVEEN, N. (Eds.), **An Introduction to Educational design research**. Enschede, The Netherlands: SLO, 2010. Disponível em: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/porta/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf Acesso em: 27 nov. 2021.

NIEVEEN, Nienke & FOLMER, Elvira. Formative Evaluation in Educational Design Research. In: PLOMP, T. & NIEVEEN, N. (Eds.), **Educational design research: Part A: An introduction**. Enschede, The Netherlands: SLO, 2013. Disponível em: <https://slo.nl/publish/pages/2904/educational-design-research-part-a.pdf> Acesso em: 27 nov. 2021.

NOVAIS, Carlos Augusto. Homage to Cage. In: **Entrelinhas, entremontes: versos contemporâneos mineiros**. Orgs: NOVA, Vera Casa; CARMONA, Kaio; DOLABELA, Marcelo. BH: Quixote + DO, Editoras Associadas, 2020, p. 164.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. **Dissertação de Mestrado em Educação**. USP - Universidade de São Paulo, SP: 2008.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104> Acesso em: 13 mar. 2022.

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.

PAULINO, Graça; EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani; e PAIVA, Aparecida. A formação dos professores leitores literários - uma ligação entre infância e idade adulta? **Educação em Revista**, n. 30, dez. 1999, Belo Horizonte.

PERNAMBUCO, Governo de. **Plano Estadual de Educação**. Lei nº 12.252, de 08 de julho de 2002. Pernambuco, 2002. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_pe_lei.pdf Acesso em: 23 mar. 2023.

PERNAMBUCO, Governo de. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – **Parâmetros de Formação Docente Ciências da Natureza e Matemática**. Vol 3. Pernambuco, 2014. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/PE/Parametros_Formacao_Docente_Ciencias_Natureza_Matematica.pdf Acesso em: 20 abr. 2023.

PERNAMBUCO, Governo de. **Organizador Curricular Forma Geral Básica: Língua Portuguesa – Ensino Médio**. Pernambuco, 2021. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Organizador_Curricular_FBG_Lingua_Portuguesa.pdf Acesso em: 10 ago. 2023.

PERNAMBUCO, Governo de. **Relatório Plurianual 2011 a 2022 – Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio**. Pernambuco, 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **SAEPE – 2021 - Revista do Professor Língua Portuguesa**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/SAEPE_2021/PE2021RPLP.pdf Acesso em: 14 ago. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Gerência Regional de Ensino Recife Norte**. Site: <https://grerecifenorte.com/> Acesso em: 15 mai. 2025.

PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro. Uma metáfora da cultura: A formação do leitor a partir de um "círculo de leitura". **Tese de Doutorado em Letras**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ: 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=14256&idi=1%20class=> Acesso em: 12 mai. 2025.

PLOMP, Tjeerd. Educational Design Research: an Introduction. In: PLOMP, T. & NIEVEEN, N. (Eds.), **An Introduction to Educational Design Research**. Enschede, The Netherlands: SLO, 2010. Disponível em: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/porta/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf Acesso em: 27 nov. 2021.

_____. Educational Design Research: an Introduction. In: PLOMP, T. & NIEVEEN, N. (Eds.), **Educational design research: Part A: An introduction**. Enschede, The Netherlands: SLO, 2013. Disponível em: <https://slo.nl/publish/pages/2904/educational-design-research-part-a.pdf> Acesso em: 27 nov. 2021.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

Retratos da leitura no Brasil 5 (2019). Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/> Acesso em: 12 out. 2023.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração**. Tradução: Mário Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. 190 p.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Causas não naturais**, Belo Horizonte: Autêntica Contemporânea, 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RODRIGUES, Lupicínio. **Se acaso você chegasse**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lupcinio-rodrigues/81677/> Acesso em: 06 mar. 2024.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes; PERES, Selma Martines. Letramento Literário na formação inicial do professor. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.33, n.65, p.99-113, 2015. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/414> Acesso em: 23 nov. 2023.

SAMPAIO, Helena. Universidade pública, equidade e gratuidade: velha questões em novos cenários. **ComCiência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, [S.l.], 9 jul. 2019. Disponível em: <https://www.comciencia.br/Universidade-publica-equidade-e-gratuidade-velhas-questoes-em-novos-cenarios/> Acesso em: 31 out. 2023.

SANTOS, José Santos; FARIAS, Adilson. **Os três porquinhos**. Adaptação do original de Joseph Jacobs. 12ª ed. São Paulo: Estrela Cultural, 2018.

SCHMIDT, Leonete Luzia e AGUIAR, Letícia Carneiro. A formação continuada de professores dos anos iniciais da educação fundamental no Brasil. **Revista Pedagógica**:

Universidad de Valladolid, 2014, p 41–64. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5084325.pdf> Acesso em: 15 mar. 2023.

SCHRIJVERS, Marloes & JANSSEN, Tanja & FIALHO, Olivia & RIJLAARSDAM, Gert. (2019). **Toward the validation of a literature classroom intervention to foster adolescents' insight into human nature: an iterative design process**. L1 Educational Studies in Language and Literature. 19, Running Issue. 1-47. 10.17239/L1ESLL-2019.19.04.02. Acesso em: 27 nov. 2021.

SEEL, N. M. (2012) Experiências de Design. In: **Seel NM (eds) Enciclopédia das Ciências da Aprendizagem**. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_913

SILVA, Alison Fagner de Souza e Silva. A formação de professores do Ensino Médio e a reforma gerencial da educação na rede pública de Pernambuco (2007 – 2010). **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2013.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. In: **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 62–82, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550> Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, Joselha Ferreira; LINS, Carla Patrícia Acioli. A instrumentalização das práticas docentes via formação continuada de professores. **Revista Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas> /ISSN: 2675-9144. Acesso feito em: 21 jun. 2023.

SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? **Boletim da ABRALIN**, n.25, dez de 2000. p. 211 - 218. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13> Acesso em: 14 jun. 2023.

SOUZA, Ana Cláudia; CARVALHO, Margarete G. M. Professor-leitor: o que dizem as pesquisas brasileiras? **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v.13, n. 26, 2019. p. 156- 176. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27596> Acesso em: 29 set 2023.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Universidade Estadual Paulista – UNESP, p. 101-107, São Paulo: 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em: 23 out. 2021.

SOUZA, Denise de Paula; VIANA, Helena Brandão. A leitura como prática formativa para o docente: uma revisão integrativa da literatura. **Internet Latent Corpus Journal**. vol. 13 –n.2 (2023) p. 119-132. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/32071> Acesso em: 23 nov. 2023.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

_____. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge University Press, 1993.

_____. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno, São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V.; CASTANHEIRA, Maria L. Práticas e evento de Letramento. **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte, UFMG/Ceale, 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento> Acesso em: 13 mai. 2025.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2019 [3]: 777-796, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 out. 2023.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectiva, 2013

_____. **A Literatura em Perigo.** Tradução: Caio Meira. 14^a ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2023.

VARGAS, Janete Correia; ZANARDI, Isis Moraes; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão; e MARQUEZAN, Fernanda. A formação continuada de professores e os impactos da Base Nacional Comum Curricular: um olhar crítico para a reforma do Ensino Médio. *In: Disciplinarum Scientia*. V. 18, n. 2, p. 429-443, Santa Maria: Série Ciências Humanas, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/2331> Acesso em: 09 set. 2021.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2005.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. *In: Leitura: teoria & prática*, nº. 33. Porto Alegre: Mercado Aberto; Campinas: ALB, 1999.

APÊNDICES

Apêndice 1: QUESTIONÁRIO – Perfil docente:

Olá professor/professora!

A. Dados pessoais e profissionais:

E-mail:

1. Idade:

26-30;

31-35;

36-40;

40-60

2. Você leciona em mais de uma escola? SIM x NÃO

3. Em quantas escola trabalha?

1

2

3

4. Todas as escolas são públicas? SIM x NÃO

5. Na escola pública, você é efetivo ou contrato temporário?

Efetivo

Contrato temporário

6. Séries para as quais leciona:

1º Ano;

2º Ano;

3º Ano

7. Há quantos anos você leciona?

Menos de 5 anos;

Entre 5 e 10 anos;

Entre 10 e 15 anos;

Entre 15 e 20 anos;

Entre 20 e 25 anos;

Mais de 25 anos.

8. Há quantos anos leciona na rede pública?

Menos de 5 anos;

Entre 5 e 10 anos;

Entre 10 e 15 anos;

Entre 15 e 20 anos;

Entre 20 e 25 anos;

Mais de 25 anos.

9. Qual a sua carga horária semanal?

Entre 20 e 30 h/a;

Entre 30 e 40 h/a;

Mais de 40 h/a.

B. Formação:

1. Onde você cursou o Ensino Fundamental: () escola pública () escola privada

2. Onde você cursou o Ensino Médio: () escola pública () escola privada

3. Onde fez o curso superior?

() Universidade Pública Estadual () Universidade Pública Federal

() Universidade Particular

4. Em que horário você cursou?

() Matutino;

() Vespertino;

() Noturno.

5. Ano do término do curso:

6. Faz/fez curso de pós-graduação ou especialização?

() sim, já cursou () sim, está cursando () não cursou

7. Assinale o que você já cursou ou está cursando:

() Especialização;

() Mestrado acadêmico;

() Mestrado profissional;

() Doutorado.

8. O que o levou a escolher o curso de Letras e a se tornar professor de Língua Portuguesa?

9. Você participa das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação? SIM x NÃO

C. Práticas e hábitos de leitura:

1. Na sua infância, havia livros em sua casa? SIM x NÃO

2. Que tipos de livros havia?

() didáticos () poesia () revista

() clássicos () enciclopédias () livros teóricos

() ficção () jornal () outros

3. Seus pais tinham o hábito de ler durante a sua infância?

() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

4. Há leituras que o/a marcaram durante a vida? SIM x NÃO

5. Quais e por quê?

6. Em que fase da vida elas aconteceram?

7. Você faz outras leituras fora das realizadas em relação à atividade profissional? SIM x NÃO

8. O que costuma ler em geral? (Assinale com numerais, sendo 1 para o que mais lê.)

() best-sellers () poesia () revista

() clássicos () blogs/internet () livros teóricos

() ficção () jornal () outros contemporânea

9. Qual o último livro que leu ou releu? _____

10. Qual o livro que gostaria de ler? _____

11. Como adquire os livros que lê?

Apêndice 2: Grupos Focais

Roteiro do Grupo Focal 1

Número de participantes: 05 professoras de Língua Portuguesa;

Moderadora: Rosimere Albuquerque

Duração: 1h 40m

Ambiente: O encontro ocorrerá na biblioteca da escola, em um espaço com mesa, em que cada um ficará de frente para os demais participantes. O local contará com água, suco, café e alguns lanches rápidos para que se sintam acolhidas.

Primeiro momento: Serão apresentados: os temas centrais que serão discutidos; a dinâmica que será utilizada; como será feito o registro do momento (serão usados gravadores); e algumas regras (adaptadas), segundo Gondim (2002, *Apud* TRAD, 2019): 1) falar uma pessoa de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3) dizer livremente o que pensa; 4) manter a atenção e o discurso na temática em questão.

Segundo momento: Início dos debates a partir de duas temáticas centrais seguidas das questões:

Leitura

1. Quais são as preferências de leitura?
2. Em quais momentos vocês leem mais? Tem alguma rotina?
3. Vocês preferem livros físicos ou digitais?
4. Quando foi o encontro com a leitura literária? (na infância, na adolescência, na faculdade, no exercício da profissão). Aconteceu algo que impulsionou esse encontro? Teve o estímulo de alguém? (escola, família, biblioteca)
5. Vocês se consideram leitores literários?
6. A graduação colaborou na formação de leitores literários de vocês?
7. Já aconteceu de começar a ler um determinado livro e depois abandoná-lo? O que levou a esse abandono?
8. Vocês sentem dificuldade de leitura em algum tipo de obra ou gênero ou autor, em específico?

Ensino de Literatura

1. Como vocês avaliam o ensino de Literatura na época em que vocês cursaram o Ensino Médio?

2. Como vocês avaliam o ensino de Literatura na época em que vocês cursaram Letras?
3. Como vocês avaliam o ensino de Literatura hoje em relação ao que vocês tiveram no passado?
4. Você possui uma didática para dar aula de Literatura? (Se puder, explicita critérios para a seleção de textos; linhas e concepções que segue; por exemplo, leitura livre, história da literatura, literatura para o Enem/vestibular.)
5. Escolheu adotar algum livro didático? Qual? Como o utiliza? (Usa como apoio, aproveita os textos, segue-o integralmente etc.)
6. Vocês enfrentam alguma dificuldade por parte da elaboração das aulas de Literatura?
7. Os estudantes gostam de Literatura? Como vocês avaliam o hábito de leitura deles?
8. Na sua opinião, o que faz com que seja difícil para os alunos desenvolverem o hábito da leitura literária?

Roteiro do Grupo focal 2:

Número de participantes: 05 professoras de Língua Portuguesa;

Moderadora: Rosimere Albuquerque

Duração: 1h 40m

Ambiente: O encontro ocorrerá na biblioteca da escola, em um espaço com mesa, em que cada um ficará de frente para os demais participantes. O local contará com água, suco, café e alguns lanches rápidos para que se sintam acolhidas.

Primeiro momento: Serão apresentados: os temas centrais que serão discutidos; a dinâmica que será utilizada; como será feito o registro do momento (serão usados gravadores); e algumas regras (adaptadas), segundo Gondim (2002, *Apud* TRAD, 2019): 1) falar uma pessoa de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3) dizer livremente o que pensa; 4) manter a atenção e o discurso na temática em questão.

Segundo momento: Início dos debates a partir de duas temáticas centrais seguidas das questões:

Ensino de Literatura:

A. Seleção:

1. Como é feita a seleção dos textos literários que são trabalhados nas aulas? De onde vocês tiram?
2. Quais livros vocês indicam aos alunos?
3. Como é feita essa seleção?
4. Como é feita essa indicação?
5. Como vocês interpretam essa(s) obra(s)?
6. Sobre os resumos de obras, como eles são trabalhados em sala de aula? Eles substituem a leitura das obras?
7. O que são leituras “obrigatórias”?
8. Sobre as séries, os alunos as indicam ou vocês indicam a eles? Como é feita a relação entre as séries e as obras? Vocês também gostam de séries? Você pode citar alguma? O que ela tem de interessante? Qual a relevância dela?

B. Atividades:

1. Vocês fazem atividades com esses textos literários? Como vocês elaboram? Vocês tiram de algum lugar?
2. É feito algum tipo de preparação antes das indicações de leitura? É lido algo antes ou durante ou depois das leituras?

C. Avaliação:

1. Como é feita a avaliação?

Roteiro do Grupo focal 3

Número de participantes: 04 professoras de Língua Portuguesa;

Moderadora: Rosimere Albuquerque

Duração: 1h

Ambiente: O encontro ocorrerá na biblioteca da escola, em um espaço com mesa, em que cada um ficará de frente para os demais participantes.

Primeiro momento: Serão apresentados: os temas centrais que serão discutidos; a dinâmica que será utilizada; como será feito o registro do momento (serão usados gravadores); e algumas regras (adaptadas), segundo Gondim (2002, *Apud* TRAD, 2019): 1) falar uma pessoa

de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3) dizer livremente o que pensa; 4) manter a atenção e o discurso na temática em questão.

Segundo momento: Início dos debates a partir de três temáticas centrais seguidas das questões:

O formato do protótipo:

1. Como vocês avaliam a estratégia (círculo de leitura) escolhida?
2. O que vocês acharam da escolha dos textos?
3. Sobre a produção textual, vocês consideram que as indicações foram satisfatórias?

A aplicação:

1. O tempo destinado para vivenciar o momento foi suficiente?
2. Os intervalos entre os encontros foram suficientes para a realização das atividades?
3. A comunicação durante os encontros foi eficaz?
4. Você considera que a interação no grupo de whatsapp ajudou?

Formação leitora literária:

1. Em que as atividades realizadas ajudaram a interpretar literariamente o texto?
2. A interação e construção coletiva contribuiu em que para a leitura e interpretação dos textos?

Roteiro do Grupo Focal 4:

Número de participantes: 04 professoras de Língua Portuguesa;

Moderadora: Rosimere Albuquerque

Duração: 1h

Ambiente: O encontro ocorrerá na biblioteca da escola, em um espaço com mesa, em que cada um ficará de frente para os demais participantes.

Primeiro momento: Serão apresentados: os temas centrais que serão discutidos; a dinâmica que será utilizada; como será feito o registro do momento (serão usados gravadores); e algumas regras (adaptadas), segundo Gondim (2002, *Apud* TRAD, 2019): 1) falar uma pessoa de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3) dizer livremente o que pensa; 4) manter a atenção e o discurso na temática em questão.

Segundo momento: Início dos debates a partir de três temáticas centrais seguidas das questões:

O formato do protótipo:

4. O que vocês acharam da escolha dos textos?
5. Sobre o envio do texto, consideram que houve tempo hábil?
6. Sobre a produção textual, vocês consideram que as indicações foram satisfatórias?

A aplicação:

5. O tempo destinado para vivenciar o momento em grupo foi suficiente?
6. A quantidade de pessoas foi suficiente para construir um sentido?
7. Sobre o formato de leitura, por meio de perguntas, vocês consideram eficaz?
8. Como foi a comunicação entre o grupo durante o encontro?
9. Como foi a comunicação entre o grupo antes do encontro?

Formação leitora literária:

1. As atividades realizadas ajudaram a interpretar literariamente o texto?
2. A interação e construção coletiva contribuiu para a leitura e interpretação dos textos?
3. Como você avalia a leitura individual e a leitura coletiva? Houve mudança de perspectiva depois da leitura coletiva?

Roteiro do Grupo Focal 5:

Número de participantes: 04 professoras de Língua Portuguesa;

Moderadora: Rosimere Albuquerque

Duração: 1h

Data: 04/06/2024

Ambiente: O encontro ocorrerá na biblioteca da escola, em um espaço com mesa, em que cada um ficará de frente para os demais participantes.

Primeiro momento: Serão apresentados: os temas centrais que serão discutidos; a dinâmica que será utilizada; como será feito o registro do momento (serão usados gravadores); e algumas regras (adaptadas), segundo Gondim (2002, *Apud* TRAD, 2019): 1) falar uma pessoa de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3) dizer livremente o que pensa; 4) manter a atenção e o discurso na temática em questão.

Segundo momento: Início dos debates a partir de três temáticas centrais seguidas das questões:

O formato do protótipo:

7. O que vocês acharam da escolha do texto?
8. Vocês conheciam a obra e o autor?
9. Sobre o formato de leitura, por meio de perguntas, vocês consideram eficaz?
10. Como foi a comunicação entre o grupo antes do encontro?

A aplicação:

1. O tempo destinado para vivenciar o momento em grupo foi suficiente?
2. A quantidade de pessoas foi suficiente para construir um sentido?
3. Sobre o envio do texto, consideram que houve tempo hábil?
4. Sobre a produção textual, vocês consideram que a indicação foi satisfatória?

Formação leitora literária:

1. As atividades realizadas ajudaram a interpretar literariamente o texto?
2. A interação e construção coletiva contribuiu para a leitura e interpretação do poema?
3. Como vocês avaliam a leitura individual e a leitura coletiva? Houve mudança de perspectiva depois da leitura coletiva?

Apêndice 3: Análises dos textos realizadas pela autora:

“Sombra e água”, de Ana Elisa Ribeiro

O conto “Sombra e água” é de autoria da escritora Ana Elisa Ribeiro. Ele faz parte de uma coletânea de contos, publicada em 2023. A obra se chama “Causas não naturais”. A análise que se segue, trata-se de uma experiência leitora entre a autora desta tese e o conto. Portanto, os aspectos relacionados podem não ser percebidos de imediato por outros leitores, ou algumas percepções podem não terem sido vivenciadas por outras pessoas.

O texto foi analisado sob a perspectiva dos três objetos da leitura: texto, contexto e intertexto.

O primeiro aspecto que chama a atenção é o título: Sombra e água. Há uma expressão popular chamada “sombra e água fresca”, que remete a um local para descanso ou a uma vida tranquila, livre de preocupações. Embora o título seja apenas “sombra e água”, não como não fazer essa correlação.

O primeiro parágrafo dá indícios de justificar o título, especialmente, o termo “sombra”. Apesar de que, ao iniciar com o advérbio “finalmente” parece que a planta começou a dar indícios de que cresceria até o ponto de se tornar uma sombra, depois de um longo período de espera. E aqui, o narrador também mostra as fases de uma planta, antes de se tornar uma árvore adulta: “formando uma possível copa”; e “folhagem verde-escuro”. A formação da copa de uma árvore e a folhagem verde-escuro indicam um estágio de vida adulta que uma árvore alcança, especialmente, árvores que apresentam copas frondosas, como é o caso da jabuticabeira.

No parágrafo seguinte, a narrador já inicia o relato, justificando a escolha por aquela espécie de planta. Ao ressaltar a escolha “não pela fruta”, há dois aspectos relevantes a serem destacados: a fruta pode ser uma das preferidas da mulher e há um outro motivo para que alguém deseje ter em casa essa espécie de árvore. Além disso, há a caracterização “muda da jabuticabeira”, ou seja, a planta foi colocada ali ainda muito jovem, demandando mais cuidados. O verbo utilizado “adquirida” e depois confirmado “comprada” indica que não se trata de um presente, mas uma escolha consciente.

Ainda neste parágrafo, há um diálogo indireto travado, entre a mulher e as demais personagens quando, para justificar a escolha. Apesar dos alertas em relação ao longo período que a jabuticabeira demanda para alcançar a vida adulta e a necessidade de ter um local úmido para poder crescer e dar frutos, a mulher estava determinada que queria fazer um investimento

em que teria retorno a longo prazo, e, mesmo que não frutificasse, ela queria apenas sombra na varanda de sua casa.

Ao citar essa justificativa, o narrador compara, por meio de uma metáfora, ao “sonho inalcançável”, que, por sua vez, realizar esse sonho também é comparado a “esperar pela aposentadoria”. E, em uma espécie de cruzamento entre sonho realizado e a conquista da aposentadoria, há um lapso de descrição minuciosa feita pelo narrador, de um futuro distante e inatingível, mas que remete ao sentido hipotético levantado, a partir do título – sombra e água fresca: “Demoraria a vida inteira e talvez nem chegasse a tempo de existirem, nesta casa, uma mulher e uma rede, na qual ela se sentaria ou se deitaria para ler um livro ou uma revista ou com um gato cego para acarinhar”. A expressão “gato cego” reforça a ideia de futuro que não chegará, logo, gatos vivem, em média, quase 20 anos, e em vida avançada, podem ficar cegos.

No parágrafo seguinte, o narrador já inicia numa perspectiva negativa, indicando que aquelas previsões de que o sonho da mulher era inalcançável não se confirmaram. Logo, a sombra já se mostra como algo possível. E aqui, o narrador faz uma descrição da rotina da mulher, demonstrando ser uma pessoa comum: ela trabalha nos três turnos; vê novelas; toma café para se manter acordada; mora em um bairro que tem diversos problemas relativos ao universo urbano, como alagamentos em períodos chuvosos; é uma dona de casa; é mãe solo; e sonha em se aposentar. E neste momento, o leitor se depara com a justificativa para que a jabuticabeira contrariasse os julgamentos alheios: choveu muito naquela região e isso fez com que a árvore crescesse. A mesma chuva que foi muito bem-vinda para a árvore, causou desastres em outros bairros da cidade. A mesma chuva que pode dar vida, pode destruir outras vidas. A mesma jabuticabeira que cresceu e contrariou a “vizinhança inteira”, ou seja, não foram apenas alguns vizinhos, mas todos; foi a mesma jabuticabeira que alegrou a mulher.

No parágrafo da sequência, a narradora amplia a lista dos que descreditavam na jabuticabeira, além da vizinhança haviam os familiares. Estes são, inclusive, chamados de “pouca fé” – termo utilizado, na bíblia, para descrever os seguidores de Jesus que demonstravam medo em situações adversas. O medo aqui, poderia ser compreendido como sinônimo de descrença na jabuticabeira, que além de crescer, deu frutos, mas mais que descrença na jabuticabeira, a falta de fé era diante da vida daquela mulher comum, mãe solo, com uma jornada de trabalho muito elevada e que ainda alimentava sonhos: acreditar no futuro. A jabuticabeira não tinha crescido muito, como era comum para a espécie, e deu fruto; a mulher também poderia ser jovem e, ainda assim, não deixava de sonhar, apesar de sua dura realidade.

A descrição dos frutos, como “suculentos” indica que não se trata de uma colheita qualquer, mas que tem qualidade e pode ser consumida por qualquer pessoa. O modo como esses frutos são concebidos, são comparados aos insetos, quando se sentem atraídos por algo e ficam imóveis, aproveitando o néctar de uma flor. Assim, o narrador aproveita para falar sobre a origem, descoberta da planta e nome científico, após indicar a cor das flores da jabuticabeira: branca. Segundo a narradora, o nome “*Plinia cauliflora*” dá um tom poético à planta.

O narrador segue com a história da planta. Afirma que a planta é da América Latina, por isso, o cientista europeu (o alemão Von Martius) que desembarcou no Brasil, junto com a noiva prometida a D. Pedro I, foi um pesquisador dedicado apenas à ciência. Aqui, há uma ênfase ao fato de o cientista “dar de ombros” às opiniões das pessoas que afirmavam que suas expedições eram “viagens arriscadas e inseguras”, e fez a descoberta da jabuticabeira. Provavelmente, essa descoberta, apesar das tentativas frustradas das pessoas de o desencorajar, tenha sido de extrema importância para a sua carreira. Ou seja, sua insistência em seus objetivos e não dar ouvidos ao que lhe falavam, foi relevante para suas conquistas.

Adiante, o narrador volta à realidade da mulher e faz declarações, dando ênfase ao presente, com o “agora”, em tom de negativo que mais se assemelham aos comentários das pessoas que não acreditavam que a mulher veria a árvore grande e dando frutos. São sentenças fazendo alusão ao discurso apocalíptico, e ao que se espera de uma pessoa de idade avançada, precisando de auxílio para se locomover e para comer ou desfrutar das jabuticabas.

Essa perspectiva de que se tratam de suposições de outrem, se confirma no início do parágrafo seguinte, com a frase: “Contra todos os palpites da vizinhança e dos poucos familiares com quem ainda conversa pelas redes sociais, ...”. E segue o relato de que a mulher olha para sua árvore, que só faz crescer ainda mais, dar flores e frutos, fazendo as suas atividades rotineiras e agora espera pelas frutas, apesar de não as consumir todas, “com muito mais esperança e animação do que pela aposentadoria”. Outro aspecto interessante é que nesse trecho, a descrição de um ambiente que antes, era uma terra seca, agora tem uma árvore grande e com flores e frutos, atraindo ainda mais vida e gerando mais vida: passarinhos e insetos que “descobriram este quintal, esta casa e esta mulher”.

O narrador segue descrevendo que a rotina da mulher não é diferente de muitas rotinas: a falta de tempo não permite que ela desfrute de sua vida de modo completo, além disso, seus afazeres, às vezes, são feitos no modo automático, inclusive com descontentamentos comuns de quem não desfruta o dia a dia como gostaria. Mas, mesmo assim, o narrador descreve uma mulher que não deixa de acreditar no seu propósito. E essa

crença é correspondida. “Nesse exercício de vaivém, quase como uma engrenagem, ela consegue dar olhadelas furtivas para a árvore que se forma no quintal, prometendo algo difícil de comprar, seu maior investimento: sombra e descanso.”

Por fim, o narrador descreve uma jabuticabeira que também poderia ser a mulher, há quem aproveite sua presença, como “borboletas, formigas, passarinhos e o gato”; há quem observe, na vizinhança, torcendo contra “desejando que os galhos sequem, a planta morra, a confirmar as previsões de tão inteligentes pessoas”; e há pessoas que se alegram com suas conquistas e torcem para que a mulher realize seus sonhos.

Além de fazer conexões com o nosso cotidiano, o que permite refletir sobre o lugar que ocupamos socialmente, o texto faz um paralelo sobre o cultivo que é preciso ser feito para conquistar o que é planejado. Haverá pessoas que estarão dispostas a ajudar e há pessoas que não estarão torcendo para que dê certo. Mas o que importa é saber o que se quer e não desistir: sempre que possível, dar aquela olhadela para o sonho, como fazia a mulher com a sua jabuticabeira, para não esquecer os sonhos e objetivos.

“Se Acaso Você Chegasse”, de Lupicínio Rodrigues

O título, “Se Acaso Você Chegasse”, antecipa a ideia de uma pergunta. A canção é uma indagação feita ao interlocutor com quem o eu-lírico interage, com o pronome “você”. Além disso, há a presença de três termos que remetem a uma possibilidade: “se”, “acaso” e o verbo no subjuntivo “chegasse”.

Na sequência, inicia a conversa ou o diálogo com o seu interlocutor, utilizando o mesmo verso do título. A ideia antecipada, no título, de que se trataria de uma indagação, aqui se confirma com uma pergunta indireta. Dois aspectos se mostram nesta primeira estrofe: o anúncio de algo possível de ter acontecido (se acaso, chegasse, encontrasse) de que ele (eu-lírico) está com a ex-mulher do seu interlocutor (que se trata de um amigo); e que o eu-lírico não deseja abrir mão da amizade por conta dessa relação com a mulher. A possibilidade levantada na primeira estrofe se confirma na sequência: “Eu falo porque essa dona já mora no meu barraco”; “E assim nós vamos vivendo de amor”.

A relação do eu-lírico com a mulher é de uma paixão intensa, mas que esbarra no desejo dele de não perder a amizade do amigo. No entanto, há um outro sentimento que paira no ar: a traição. Diante disso, nota-se uma certa tensão na canção. É o reconhecimento de um erro e um pedido de perdão. Ele tem consciência de que o amigo pode ainda nutrir sentimentos pela mulher, que foi quem o abandonou: “Por ela que já lhe abandonou”, ou seja,

a mulher está em disputa nessa relação entre os dois. E nesse jogo, ele se utiliza de tal fato para justificar o pedido de perdão, enfatizado adiante que está feliz com a sua amada.

“*homage to Cage*”, de Carlos Augusto Novais²⁷

O título, em inglês, “homenagem à Gaiola” levanta a hipótese de que se trata de um poema que exalta a gaiola na qual o pássaro se encontra preso ou foi aprisionado um dia. A gaiola é a prisão do pássaro porque ele não consegue voar como poderia e/ou deveria. Alguém o traiu e o trancou lá. Primeiro o seduziu e depois o prendeu. Homenagear a gaiola é um recurso linguístico que remete à ironia, porque homenagear a prisão ou quem nos traiu não é algo comum. O Inglês é utilizado para atenuar o lado negativo da expressão ou até mesmo esconder o verdadeiro sentido da prisão e o que ela representa neste texto. Esse pássaro, na verdade, pode se tratar do eu-lírico que também está aprisionado a algo ou foi traído. Por fim, a gaiola, com inicial maiúscula, pode ser o papel que esse artefato representa na vida do eu-lírico, ou seja, pode ser algo que tem uma relevância em sua vida, seja de modo positivo ou negativo.

Um outro sentido atribuído é a homenagem que o poeta faz ao músico estadunidense John Milton Cage Jr. O músico foi um pioneiro da música aleatória - estilo de música que utiliza alguns elementos musicais de modo aleatório ou desconexo. Além disso, Cage utilizava como matéria prima tudo o que existe no cotidiano, mas que passa despercebido da atenção geral. Esse aspecto também pode ser notado ao longo do poema, especialmente, quando o poeta, logo abaixo do título, faz uma correlação com outro texto: “*à maneira de...*”, fazendo com que o leitor logo se reporte ao texto (canção) de Lupicínio Rodrigues (Se acaso você chegasse). Nesse aspecto a perspectiva de leitura do poema ganha novos significados que serão trazidos ao final desta análise.

No primeiro verso, o eu-lírico utiliza três termos que remetem a uma possibilidade: “se”, “acaso” e o verbo no subjuntivo “chegasse”. E ainda indica uma conversa ou um diálogo com o leitor/interlocutor/alguém, usando o pronome “você”. Na sequência da estrofe, o eu-lírico indica o local “no meu poema”, logo, não se trata de qualquer local, mas é algo dele “meu”. Seguindo com o verbo no subjuntivo “encontrasse”, ainda indicando uma possibilidade, e, a revelação no verso seguinte: “aquela palavra que você gostou”. O uso do pronome “aquela” indica que a palavra é de conhecimento de ambos (eu-lírico e seu interlocutor).

²⁷ A análise desse poema passou por uma revisão, após a banca de defesa. Agradeço as observações e sugestões das professoras Cleudene Aragão e Marinês Kunz.

Na segunda estrofe, o eu-lírico faz um questionamento, que também tem um tom de desafio “tinha coragem de trocar”, bem como de intimidade, “nosso silêncio”. Além disso, chama a atenção, o tom de pedido de perdão que o eu-lírico faz ao seu interlocutor. A expressão “lhe abandonou” remete a um aspecto mais próximo do interlocutor, ou seja, você já esqueceu a traição? Adiante, o eu-lírico explica onde mora “essa palavra”: “no meu poema à beira de um abismo e de um inferno em flor”, indicando que “essa palavra” não ocupa um bom lugar no seu poema. Por fim, o eu-lírico utiliza um jogo de palavras “cala a boca”, “beija rouca” e “E assim nós vamos morrendo de amor” para destacar que há reciprocidade na relação com “essa palavra”, apesar de ela não ser algo bom, ele convive com ela, ou seja, demonstra estar preso a ela.

Ao final do poema-canção, é possível compreender que o eu-lírico dialoga com uma pessoa com quem ele é próximo e faz uma confissão ou um pedido de perdão, assim como acontece na canção de Lupicínio Rodrigues, ou seja, a disputa aqui se dá entre dois poetas e o que está sendo disputado, neste caso, é a palavra. Essa palavra que não é expressa, no entanto, seria a traição que o perseguiu e o prendeu como um pássaro em uma gaiola, que deve ter sido marcante na vida do interlocutor, e que insiste em se fazer presente na vida desse eu-lírico. Mas será que o eu-lírico seria essa pessoa perseguida pela traição que cometera contra seu amigo?

“Herança”, de Alê Motta

O texto Herança, de Alê Motta, já anuncia, em sua primeira frase alguns aspectos relevantes para compreender a obra: o narrador também é um personagem (meu) e conta a história de seu avô que, segundo o narrador, já tem certa idade e detém um caráter meio duvidoso (velho inconveniente), especialmente, nos momentos em que a família se reúne (eventos familiares). Apesar de se tratar de uma narrativa em que ações externas são relatadas, percebe-se o quanto o narrador tem a preocupação de evidenciar as características dos personagens por meio de suas atitudes.

Adiante, é possível perceber que o avô é sempre caracterizado como alguém que não é bem aceito pelos familiares. Suas atitudes e falas preconceituosas revelam que ele é apenas tolerado por todos. Enquanto isso, a descrição física é feita de modo a deixar claro que se trata de alguém que poderia estar em qualquer ambiente familiar. Mas há um alerta: de longe é alguém que poderia ser bem-vindo, no entanto, de perto, é alguém que se deseja distante. Inclusive, para deixar claro como ele é repulsivo, o narrador utiliza uma metáfora nada convencional: “quem convive de perto está louco pra ir ao seu funeral”, evidenciando uma

unanimidade entre todos que convivem com ele e colocando-os no mesmo patamar de suspeitos de algo que ainda está por vir.

Por meio de frases simples, curtas e diretas, a avó é descrita como a vítima mais constante. No entanto, a violência que ela sofre de seu marido já foi naturalizada pela mesma. Ao final, é a única que, além de chorar, lamenta a morte do marido: “tadinho”. Os filhos sofriam com a violência do patriarca, tanto na infância, com os espancamentos, como na vida adulta, “com sarcasmos ou palavrões”. Com os netos, é possível compreender que há uma relação fria. Segundo o narrador, ele nunca os abraçou.

O ponto mais alto da história é quando o narrador revela que todos foram parar na delegacia porque o avô foi morto durante o almoço de Natal. Diante de um assassinato que ocorreu após diversas brigas entre ele e os presentes no evento familiar. O instrumento utilizado para o assassinato foi a “faca nova de cortar o peru” (o peru de natal é um dos símbolos presentes no natal cristão – festa que representa momento de união e a celebração do amor). Utilizando argumentos que fazem de todos os presentes suspeitos de cometerem o crime, o narrador deixa claro que todos tinham motivos para isso, bem como, todos deverão seguir suas vidas, agora, sem as humilhações do marido/pai/avô.

Rígido, conservador, aquele que fala as verdades como o “vovô fofinho” e “sincerão”, mas que divide a família e provoca sentimentos repulsivos em todos. Desencadeando, inclusive, a violência que poderia não estar nas pessoas próximas, e é evidenciada diante de uma situação atípica.

O momento social que vivemos, neste momento, está cheio de vovôs “sincerões” que se sentem autorizados a agir desse modo com as pessoas. O chato das reuniões familiares que poderia ser aquele tio ou primo, é o avô que deveria fazer jus à imagem física que ele denota: frágil e meigo.

A herança herdada por todos, infelizmente, é a maldade do avô. Logo, o narrador não esconde que todos são culpados: pela execução ou por serem cúmplices.

“Alguns desertos”, de Miró da Muribeca

O eu-lírico expressa seu sentimento em relação à vida. É possível ao leitor fazer diversas construções visuais a partir do jogo de palavras, que se utiliza de alguns recursos de linguagem como a repetição de termos (anáfora), bem como a utilização de metáforas. Segundo o eu-lírico, o deserto está em nós ou podemos ser cada um nós. Assim, é possível visualizar os desertos como momentos de vida com os quais vamos experimentando ao longo

de nossa existência, ou ainda perceber os desertos como pessoas com quem nos deparamos no nosso dia a dia, mas sempre no sentido metafórico.

Nos primeiros versos, o eu-lírico associa o deserto ao sentido literal da palavra, por meio dos termos “camelos” e “copo d’água”. No entanto, a partir deste último termo (copo d’água), no quarto verso, já é possível perceber que o eu-lírico faz uma digressão desse local puramente situado geograficamente em algum lugar do mundo. Assim, esse lugar deixa de ser um local físico, e passa a ser algo que está em cada um de nós.

Esses desertos podem ser passageiros, como também podem nos aprisionar por toda a vida. Segundo o eu-lírico, seja porque alguns têm porta e outros não.

Algumas situações de vida ou pessoas se fazem necessárias em nossas vidas. A sensação após a leitura é a de avaliar quais desertos já passaram em nossas vidas ou quais desertos eu já tive que conhecer. A vida ensina que não se trata apenas de consultar receitas para passar por esses momentos, porque elas não existem, mas o que me fortaleceu durante a travessia ou no momento de ultrapassar a porta que me levou para fora do deserto.

ANEXOS

Anexo 1: Textos utilizados na elaboração das Atividades Formativas:

Sombra e água

Finalmente, a jabuticabeira começa um estirão, deixa aquele estágio arbustivo e fica maior do que a dona da casa. Passa do metro e setenta, uns galhos centrais mais eretos e dirigidos ao céu, enquanto outros, mais periféricos, pendem um pouco para todos os lados, formando uma possível copa, embora ainda baixa demais para caber uma pessoa adulta sob sua folhagem verde-escuro.

A muda da jabuticabeira não foi adquirida por conta de sua fruta. Todos ao redor advertiam sobre a demora da florada e das jabuticabas, que precisam de água abundante, e aqui... neste terreno seco, pobre, nada haveria de frutificar. A muda foi comprada primeiro porque a dona da casa queria, no futuro, uma sombra. A sombra na varanda era uma espécie de sonho inalcançável, e disseram que, com uma jabuticabeira, neste solo infértil, seria como esperar pela aposentadoria. Demoraria a vida inteira e talvez nem chegasse a tempo de existirem, nesta casa, uma mulher e uma rede, na qual ela se sentaria ou se deitaria para ler um livro ou uma revista ou com um gato cego para acarinhar.

Mas não parece que é o que vai acontecer. Pelo visto, a sombra chegará bem antes da aposentadoria dessa mulher que trabalha diariamente, por três turnos, interrompidos apenas por um pedaço de novela das seis e um café para acordar. A jabuticabeira cresceu mais depois das chuvas abundantes, o que ajudou a confirmar as ambiguidades e os contrassensos do mundo. Enquanto aqui a água alimentou a terra e as raízes de uma sombra frutífera futura, nos bairros ao redor ela levou encostas, fez transbordar o rio, afogou casas e animais de estimação e pessoas, incluindo velhos e crianças em pleno sono. No quintal em que está, a jabuticabeira deu resposta positiva à água que caiu do céu, crescendo mais do que o esperado pela vizinhança inteira, enchendo de alegria a dona da casa, essa mulher que cuida sozinha do filho e que pretende, um dia, habitar mais a própria casa.

Também para desafiar os palpites da vizinhança e dos familiares de pouca fé, a jabuticabeira, ainda bem pequena, começou a dar jabuticabas, mesmo antes de ter um metro e meio, e eram frutas que amadureciam, cresciam, ficavam suculentas e podiam ser consumidas, se alguém as colhesse daquele caule onde nascem grudadas como insetos, depois da floração branca. Por isso, vamos dar preferência a um dos nomes científicos da

jabuticabeira, desprezando a polêmica científica sobre a classificação mais específica e acertada dessa planta. Aqui, vamos adotar a *Plinia cauliflora*, assim classificada no século 20, depois de debates científicos entre médicos e botânicos, posterior a outras duas classificações de nomes tão impressionantes quanto esse, mas menos poéticos.

A jabuticabeira é nativa da América do Sul. Von Martius era alemão e esteve no Brasil catalogando espécies botânicas. O cientista fez parte da comitiva que chegou ao Rio de Janeiro trazendo a arquiduquesa Leopoldina para se casar com D. Pedro I, imperador do país; e nisso tudo todos foram bem-sucedidos. Enquanto alguns se casavam, mesmo a contragosto, Von Martius saiu em missão pelo Brasil a fim de formar coleções de plantas, animais e minerais, em viagens arriscadas e inseguras. Era o que todos diziam a ele, que deu de ombros e encontrou, Minas Gerais adentro, a jabuticabeira, ainda sem nome de espécie, mas já prolífica, boa em dar frutos e uma sombra razoavelmente larga, em especial quanto mais velha estava.

Cortando para os anos vinte do século 21, a dona desta casa agora não terá a sorte de encontrar um Von Martius interessado em sua jabuticabeira ou em nominá-la em latim; não terá o alento de viver muito e ter um quintal com uma árvore frondosa que dê sombra, especialmente contra o terrível sol da tarde de um mundo fadado ao apocalipse climático; não se aposentará a tempo de caminhar sozinha e sem andador da porta da cozinha ao pé da árvore, a fim de catar nela uma jabuticaba e chupá-la lascivamente, ainda sem uma dentadura paga pelo SUS.

Contra todos os palpites da vizinhança e dos poucos familiares com quem ainda conversa pelas redes sociais, a mulher cultiva a jabuticabeira com forte esperança de que seja possível cochilar sob sua sombra um dia; então, não raro, enquanto faz o almoço, a dona da casa dá olhadelas carinhosas para a árvore, já com mais de um metro e setenta de altura e galhos para todos os lados, além do tronco que a eleva e sustenta, e vê florezinhas, depois jabuticabas que, como ninguém colhe, são comidas pelos passarinhos e até por insetos, que descobriram este quintal, esta casa e esta mulher que espera pela jabuticabeira com muito mais esperança e animação do que pela aposentadoria.

A mulher não pode criar seu filho com a dedicação que gostaria, não pode alimentar o gato duas vezes por dia, não consegue regar as mudas com frequência, não está em casa quando o carteiro toca a campainha para entregar correspondências que exigem sua assinatura. Ela acorda muito cedo, faz as entregas do filho, das senhas, das chaves, os acordos com as outras vizinhas, e sai a trabalhar descontente, como provavelmente todas as pessoas do mundo, em especial as que não trabalham para si e para os seus. Ela retorna para o almoço, à

tarde muda de endereço profissional, retorna para um café e muda novamente de direção. Nesse exercício de vaivém, quase como uma engrenagem, ela consegue dar olhadelas furtivas para a árvore que se forma no quintal, prometendo algo difícil de comprar, seu maior investimento: sombra e descanso. Fruem a presença da jabuticabeira borboletas, formigas, passarinhos e mesmo o gato, que cabe embaixo dela e não se importa com a terra molhada ou as folhas em decomposição. Observam a árvore algumas pessoas da vizinhança, numa espécie de aposta controversa, em alguns casos desejando que os galhos sequem, a planta morra, a confirmar as previsões de tão inteligentes pessoas. Outras, no entanto, conseguem ter bons sentimentos e, em pensamento, ficar felizes porque a dona da casa, em alguns tantos anos, haverá de conseguir sua sombra, depois sua rede, onde se deitar com o gato cego e, em paz, morrer.

RIBEIRO, Ana Elisa. Sombra e Água. In: Causas não naturais. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

Se Acaso Você Chegasse

Lupicínio Rodrigues

Se acaso você chegasse
No meu chateau encontrasse
Aquela mulher que você gostou
Será que tinha coragem de trocar a nossa amizade
Por ela que já lhe abandonou

Eu falo porque essa dona já mora no meu barraco
À beira de um regato e de um bosque em flor
De dia me lava a roupa
De noite me beija a boca
E assim nós vamos vivendo de amor

homage to Cage

à maneira de l. r. & f.m & m.d.

se, *acaso*, você chegasse
 no meu *poema* e encontrasse
 aquela *palavra* que você gostou

será que tinha coragem
 de trocar *nosso silêncio*
 por ela que já lhe abandonou?

eu falo porque *essa palavra*
 já mora no meu *poema* à beira
 de um *abismo* e de um *inferno* em flor

de dia me *cala a boca*
 de noite me beija *rouca*
 e assim nós vamos *morrendo* de amor

Herança*Alê Motta*

Meu avô é um velho inconveniente que faz todas as perguntas que não devia fazer nos eventos familiares.

Além de fazer perguntas medonhas, ele me encara e comenta que eu engordei, afirma que minha amiga é sapatão, que eu nunca vou arrumar emprego com o curso que faço na universidade, mas tudo bem, porque sou um fracassado igual ao meu pai e fala isso dando aquela risadinha sarcástica de quem está determinado a se meter.

Meu avô consegue azedar qualquer reunião familiar. Ele começa discussão, ofende. Zomba, magoa. A todos.

Ele tem olhinhos azuis, cabelo todo branquinho, é gorducho e caminha pulando. Quem olha de longe vê um velho fofo. Quem convive de perto está louco pra ir ao seu funeral.

Ele maltrata a vovó. Chama de lesada, define as roupas que ela deve usar e onde pode ir. Se e quando pode ir. E com quem. Joga o prato no chão se a comida não está do jeito que ele quer. Ela não reage.

Ele espancava os filhos quando pequenos – meu pai e meus tios. E agora que os filhos estão adultos, sempre se dirige a eles com sarcasmos ou palavrões.

Ele nunca nos abraçou. Me chama de Breno e meu nome é Bruno. A Carla ele apelidou de *Saco de Banha!*, ela é minha prima complicada com o controle de peso. Já tentou se matar, é depressiva. Minha tia fica arrasada. Meus primos gêmeos ele chama de "*os dois*" e outro primo, o Gil, de "*o menino*". A minha prima Cássia, eita!, essa ele ignora. Tem tatuagens e piercings, para ele não existe. Ela diz –*Olá avô!* Ele vira a cara.

Estamos na delegacia. Meus pais, tios, tias, primos, primas e vovó. Depois desse ridículo e desprezível almoço de natal. Vovó é a única que chora e repete *Tadinho, tadinho*.

Meu avô nunca mais escarnecerá de ninguém. Foi esfaqueado, enquanto dormia, após o almoço, com a faca nova de cortar o peru. Durante o almoço ele ofendeu, zombou, e xingou a todos.

Impressionante sua capacidade de humilhar, menosprezar e detonar. Meu avô era brilhante na maldade.

Somos muitos e somos todos suspeitos, mas o delegado já ganhou uma graninha e semana que vem todos ficarão sabendo da tentativa frustrada de assalto. E comentarão, impressionados, da valentia do meu avô, que sozinho no quarto, reagiu. O resultado final foi que, infelizmente, ele não resistiu aos ferimentos na luta feroz, corpo a corpo com o marginal.

A vida seguirá. E a maldade da minha família, que era só do velho, agora está em todos nós.

Alê Motta nasceu em São Fidélis, interior do estado do Rio de Janeiro. É arquiteta formada pela UFRJ. Participou da antologia *14 novos autores brasileiros*, organizada pela escritora Adriana Lisboa. É autora de *Interrompidos* (Editora Reformatório, 2017).

Alguns desertos

(Miró da Muribeca)

alguns desertos

não precisam de camelos

alguns desertos

não precisam de um copo d'água
precisam de abraços
e a saliva de um beijo
alguns desertos
não ter força
nem de abrir a porta
mesmo com a chave na mão
alguns desertos
nem portas têm

Anexos 2: Produções feitas pelas professoras colaboradoras

Ensaio 1:

O conto “Sombra e Água” de Elisa Ribeiro, apresenta uma narrativa envolvente que aborda temas profundos e reflexivos sobre os acontecimentos corriqueiros e a passagem do tempo. A autora utiliza a metáfora da sombra e da água, para explorar questões contraditórias e emocionais, levando o leitor a uma jornada de reflexões e contemplação a vida, os fatos contraditórios e a esperança, “A sombra na varanda era uma espécie de sonho inalcançável, e disseram que a jabuticabeira , neste solo infértil, seria como esperar pela aposentadoria.” (RIBEIRO, Ana Elisa,2003).

Esse paralelo entre a possibilidade da jabuticabeira vigar em um solo infértil e a aposentadoria chegar para naquela sombra descansar, parece ser algo muito difícil de acontecer, no entanto, a coragem e a esperança que movia aquela senhora, foi mais além das dificuldades e vencida foram as adversidades.

O texto é recheado de contingências, mostra que em muitas vezes através das contradições da vida, das poucas possibilidades, surgem grandes possibilidades “ [...] depois das chuvas abundantes, o que ajudou a confirmar as ambiguidades e os contrassensos do mundo. Enquanto aqui a água alimentou a terra e as raízes de uma sombra frutífera futura, nos bairros ao redor ela levou encostas, fez transbordar o rio, afogou casas e animais de estimação e pessoas, incluindo velhos e crianças em pleno sono.” (RIBEIRO, Ana Elisa, 2023).

Diante do desfecho do texto é nítida a presença da perseverança que se faz necessário para que algo maior e inesperado possa acontecer através da fé, do trabalho e da persistência. Deixando a lição que tudo é possível, mesmo que ninguém acredite (os vizinhos), basta crê

na realização de um sonho de SOMBRA E ÁGUA, realização da sombra para descansar e a água para lavar todas as decepções e inovar a vida.

Ensaio 2:

Quantas vezes pensamos o que será de nós no futuro. Isso nos é perguntado desde a infância, com o famoso e ambíguo “o que vai ser quando crescer?”; mais tarde, na adolescência, nos chega um questionamento sobre qual caminho seguir para ser o que sonhamos; já na fase adulta, passamos a pensar mais seriamente sobre a nossa velhice. No conto “Sombra e água”, de Ana Elisa Ribeiro, somos apresentados a uma personagem que tem essa mesma pergunta em sua mente e age a partir dela. Diante disso, toma a atitude de comprar uma jabuticabeira, pensando, entre outras coisas, na sombra que ela poderia trazer-lhe quando já estivesse aposentada, prestes a vivenciar o seu “merecido descanso”.

Tal texto leva-nos a repensar os caminhos tomados e nossa maneira de enxergar o presente e o futuro. Transformamos a jabuticabeira em nossa também e a cambiamos em mil coisas diferentes. Será que agora estou regando demais a minha planta e esquecendo-me de viver o hoje? Será que apenas uma árvore é pouco para me dar uma boa sombra quando estiver mais velha? São coisas a se pensar. As incertezas – em um sentido positivo da palavra - da mulher sem nome do conto passam para o leitor, que se pega questionando sobre a vizinhança, o filho e quem mais deve conviver com a personagem, que cria uma imagem de solidão e “pensamento no que virá”.

Esse caminho traçado por Ana Ribeiro é um bom incentivo para que pensemos melhor no hoje e no amanhã. O importante é regar nossas jabuticabeiras, laranjeiras ou cerejeiras e também aproveitar sua pequena sombra, quando pequena, sua média sombra, quando média, e sua grande sombra, no futuro. A vida não precisa ser uma longa espera. A vida é hoje também.

Ensaio 3:

O conto "*Sombra e água*" de Ana Elisa Ribeiro, é uma narrativa que explora temas como resiliência e perseverança em meio de tantas dificuldades. O texto aborda a história de uma jabuticabeira plantada no quintal de uma casa em um terreno seco e infértil, que contra todas as expectativas, cresce e prospera após chuvas abundantes.

A árvore, inicialmente adquirida sem muita esperança de frutificação, surpreende a todos ao começar a dar frutos ainda antes mesmo de atingir o tamanho normal. A mulher comprou a muda da jabuticabeira não por causa de sua fruta, mas porque sonhava com uma sombra na

sua varanda, um descanso desejado para um futuro próximo. Anseio da sua aposentadoria e ainda servirá de sombra e repositivo para seu gato.

A personagem principal é uma mulher que trabalha incansavelmente por três turnos, interrompidos apenas por breves momentos de descanso. Mal consegue cuidar do filho, mas sonha com o dia em que poderá desfrutar da sombra da jabuticabeira em sua varanda, um símbolo de tranquilidade e realização em sua vida atribulada.

A história é uma metáfora para a vida da mulher, que apesar das dificuldades e da descrença dos vizinhos, mantém a fé em um futuro melhor. A jabuticabeira, que floresce contra todas as probabilidades, representa a possibilidade de superação e a doçura que pode surgir mesmo nas condições mais difíceis.

O texto de Ana Elisa Ribeiro é repleto de significação e convida o leitor a refletir sobre a importância da persistência e da capacidade de encontrar beleza e propósito mesmo nos momentos mais desafiadores da vida. Ter esperança de uma vida melhor e um futuro digno.

Narrativa 1:

Ana é uma mulher de seu tempo, infelizmente submissa e dona de casa. Há tempos, tem vontade de largar Carlos, mas como fazer isso sem ser julgada por todos de sua rua? Além do mais, não trabalha e tem dois filhos para criar.

Envolveu-se com um rapaz chamado Tânio, antes de casar-se com o marido, mas foi uma história complicada e triste, cheia de traições e desavenças. Os dois homens se conhecem, continuam colegas, no entanto, para o seu marido, ela não deve falar com o ex. E assim, então, ela vai levando a vida, aceitando o que lhe dizem e exigem sem pestanejar. Guarda seus sonhos e faz tudo sempre igual para ser aceita, para tentar ser feliz, para ser validada por uma sociedade que a sufoca desde o dia que nasceu.

Narrativa 2:

Sonhos de Liberdade

Em uma pequena cidade do interior de Pernambuco, onde a seca, a fome e a miséria eram seus únicos aliados. Vivia uma jovem chamada Ana Maria. Ela era conhecida por sua voz doce e seu talento para a música, que enchia as ruas de melodia e esperança.

Ana Maria tinha um sonho: libertar-se das amarras que a prendiam em sua vida sofrida e sair pelo mundo conhecendo lugares, pessoas e mostrando seu talento. Desde pequena ajudou os pais na lida da roça e na criação dos irmãos. E então, não pôde concluir seus estudos.

Acabou, arranjando-se com Bastião que era um primo distante que a pediu em casamento. Passaram a viver juntos numa casinha de taipa perto da casa dos pais dela. Bastião era um marido muito ciumento e possessivo. Não gostava de ver Maria cantando ou conversando com ninguém na rua. Ela se sentia como um pássaro em uma gaiola, cujas asas vibravam com o desejo de voar para além do horizonte azul que se estendia diante de seus olhos.

Certo dia, Ana Maria decidiu que era hora de abrir a porta de sua gaiola. Com uma determinação que surpreendeu até a si mesma, ela partiu em busca de seu sonho, deixando para trás sua família e seu marido rancoroso. Na noite anterior ele tinha batido nela e a deixado muito machucada.

Quando o marido descobriu sua fuga ficou furioso e saiu a sua procura destinado a matá-la. Sentiu-se abandonado e dizia que fazia tudo aquilo por amor. Porque era apaixonado por ela. Andou por toda região e não conseguiu encontrá-la. Seu ódio só aumentava. Teve que voltar para casa, pois precisava cuidar dos animais que tinha deixado para trás.

Ana viajou por terras distantes, onde as montanhas tocavam as nuvens e os rios cantavam canções de liberdade. Em cada lugar, Ana Maria deixava um pouco de sua música, e em troca, recolhia histórias e experiências que ampliavam sua visão de mundo.

A música de Ana Maria ganhou novas notas, mais ricas e profundas, refletindo a beleza de sua jornada. E embora ela ainda sentisse saudade da sua terra, sua alma voava livre, pois ela havia aprendido a abrir a gaiola de dentro para fora.

Mas a jornada não era fácil. Ana Maria enfrentou tempestades e desafios que testaram sua coragem e sua vontade de seguir em frente. Houve momentos em que ela se perguntou se o sonho de liberdade valia o preço da solidão e da incerteza.

Numa noite fria, enquanto contemplava as estrelas, Ana Maria compreendeu que a verdadeira gaiola não era sua cidade ou sua antiga vida, mas o medo que a impedia de voar. Ela percebeu que a liberdade não era um destino a ser alcançado, mas uma escolha a ser feita a cada momento.

Explicação 3:**Homenagem à gaiola**

Em um mundo de palavras e emoções entrelaçadas, a gaiola do amor aprisiona os corações em sua teia de sutilezas e contradições. Como pássaro que voa em busca de liberdade, os amantes se encontram presos entre o silêncio e a entrega, entre o abismo e o inferno em flor.

A palavra, como um pássaro que abandonou sua gaiola, paira sobre o poema do silêncio e da ausência. É a liberdade desejada, mas também a dor da separação.

Nessa dança poética entre o encontro e a perda, a liberdade e a separação, a dúvida e a certeza, o medo e a audácia, somos confrontados com a dualidade de sentimentos que nos consomem. A gaiola do amor nos aprisiona e liberta.

Assim a “homenagem à Gaiola” é também uma celebração da complexidade humana, onde o amor e a palavra se entrelaçam em um eterno jogo de aprisionamento e libertação.

Questões sobre Herança e respostas:**1 O título está adequado? Por quê?**

Sim. Porque restaram as marcas da maldade, construída pelo avô, conforme o trecho “a maldade da minha família que era só do velho, agora está em todos nós”. Além disso, o comportamento de todos diante do que aconteceu, demonstra que a maldade foi herdada. Mas ainda assim, sugeriria outro título: Herança Maldita.

2 Quem conta a história? Como você descobriu isso?

O neto Bruno. Foi possível identificar isso no trecho “me chama de Breno meu nome é Bruno”

3 Selecione um momento que considera mais importante da história e explique o porquê.

O que considero clímax, é o momento mais importante, no caso, o momento da revelação da facada. Porque é onde fica evidente a percepção da maldade que ficou como herança. O trecho que deixa isso claro: “Somos muitos e somos todos suspeitos (...) A vida seguirá.”

4 Como você visualiza o avô em termos físicos e em termos de relação com a família?

Do mesmo jeito que é descrito com péssima relação, mas desmonstra ter uma aparência doce. E aí como se diz: “Quem vê cara não vê coração”, ou “Aparências enganam”.

5 Como cada membro é descrito na história? O que essa descrição revela?

Os personagens são descritos por suas características físicas e pela leitura preconceituosa que o avô faz das pessoas. Enquanto que o avô é descrito com uma aparência benevolente, mas com uma essência muito maldosa.

6 Como você avalia a relação entre a avó e o avô? A partir de quais elementos no texto você está fazendo essa avaliação?

É uma relação de subserviência. A mulher é maltratada fisicamente e verbalmente, mas mesmo assim está disponível para fazer suas vontades e ainda tem pena dele, quando ele é assassinado. Isso é perceptível pela descrição das atitudes dela, ao longo do texto.

Questões sobre o poema “Alguns desertos”

1. Você já deve ter visto em filmes, em noticiário, em revistas, imagens de um deserto. Como você descreveria um deserto a partir dessas imagens?
2. Qual a relação que pode ser estabelecida entre copo d’água e deserto?
3. O poeta afirma que alguns desertos não precisam de copo d’água, nem camelos. O que seria um deserto sem camelo e copo d’água?
4. Por que alguns desertos precisam de abraços e saliva de um beijo?
5. Qual a relação entre o sentido da palavra deserto e “não ter força/ nem de abrir a porta/mesmo com a chave na mão”?
6. Um deserto tem porta? O que seria um deserto sem porta?
7. Veja em um dicionário o sentido da palavra deserto e diga como é possível interpretar esses “alguns desertos” descritos pelo eu-lírico.

Respostas

Deserto 1

Deserto é tudo que talvez você não enxergue como vivo, onde não brotem belas flores e corram diversas pessoas. “Estar deserto” é perder-se em si mesmo, não querer pensar em nada, apenas respirar e esvaziar a mente.

Desertificar suas ações é sentir-se incapaz, não conseguir agir, sequer para abrir a sua própria porta. Deserto é uma sensação, um lugar, uma pessoa, o que quer que você transforme.

Deserto 2

O deserto é um lugar quente e vazio, possui uma terra não muito firme e/ou grossa. O terreno é instável e transitável, uma vez que a areia fina pode ser levada de um lugar para o outro pelo vento, isso cria/forma dunas, e/ou depressões.

Não é possível, a olho nu, enxergar o início e o fim, devido a sua grande extensão e vazio, o vazio cria a ilusão de ótica de ser infinito, na horizontal.

É um bom lugar e um lugar hostil, ao mesmo tempo, não ter companhia, ou ter companhias suspensas faz dele perigoso.

O lugar é quente, extremamente quente, durante o dia e pode ser congelante à noite. Quando o sol e luz se vão, levando com ele toda clareza e segurança possíveis. Estar no deserto pode ser valoroso, ele faz repensar o que realmente é necessário.

Para a bíblia, o deserto é o lugar em que Deus põe as pessoas para a reflexão e luta. Essa luta pode ser contra si mesmo ou contra alguém, entretanto a reflexão é pessoal.

Deserto 3

Naturalmente, o deserto é uma região seca, de aridez. Nem sempre é quente. Há desertos frios também. Se vai ser quente ou frio, dependerá de outros fatores. Assim como a sequidão de nossa alma. O nosso bioma desértico.

As temperaturas, no deserto, costumam ser elevadíssimas, com áreas sem grandes índices de chuvas.

Anexos 3: Documentações e Resoluções do Conselho de Ética

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Rosimere Pereira de Albuquerque**, estudante de doutorado em Letras do PPGL/UFPB a desenvolver o seu projeto de pesquisa **O letramento literário na formação continuada de professores: uma proposta de prática para a rede estadual de Pernambuco**, que está sob a coordenação/orientação do(a) Prof. (a) Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota, cujo objetivo é elaborar uma proposta pedagógica para a formação continuada de professores da rede estadual de educação de Pernambuco na área do ensino de Literatura.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 510/2016 CNS/MS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das escolas pesquisadas.

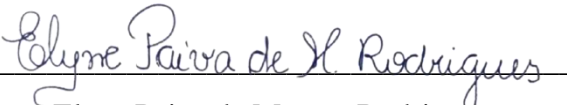
Para isto, é obrigatório que sejam assegurados os termos que seguem abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 510/2016 do CNS/MS;
- 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 nesta pesquisa;
- Anexar relatórios parcial e final na plataforma Brasil, e se comprometer com o serviço na apresentação dos achados da pesquisa.

No caso do não cumprimento dos itens acima, a Instituição tem a liberdade de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, 02 de maio de 2022.


Elyne Paiva de Moraes Rodrigues

Coord. Geral de Desenvolvimento da Educação CGDE
GRE Recife Norte

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa é sobre a formação continuada de professores e está sendo desenvolvida pelos pesquisadores Rosimere Pereira de Albuquerque e Rildo José Cosson Mota da Universidade Federal da Paraíba. O objetivo do estudo é elaborar uma proposta pedagógica para a formação continuada de professores da rede estadual de educação de Pernambuco na área do ensino de Literatura. A finalidade deste trabalho é contribuir para a melhoria da formação do leitor literário na escola. A pesquisa tem duração de dois anos, com o término previsto para 2025.

Solicitamos a sua colaboração para aplicar questionários e conduzir atividades pedagógicas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em formato de tese para o doutoramento, em eventos da área de Letras e Educação e publicar em revista científica e livros. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome bem assim como o da escola, serão mantidos em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não haverá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual trabalha. O pesquisador responsável está a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

João Pessoa, 23 de maio de 2022.

Profa. Ms. Rosimere Pereira de Albuquerque

Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota

Tel.: 83.99606-3912 - rosson@gmail.com

UFPB – CCHA – DLCV – PPGL

Tel: 83. 3216 7203 - Email: dlev@cchla.ufpb.br

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Nome/Assinatura do Professor Participante da Pesquisa

Parecer do Conselho de Ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O letramento literário na formação continuada de professores: uma proposta pedagógica para a rede estadual de Pernambuco

Pesquisador: Rosimere Pereira de Albuquerque

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59201522.7.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.482.078

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Esta pesquisa tem como propósito elaborar uma proposta pedagógica para a formação continuada de professores da rede estadual de educação de

Pernambuco na área do ensino de Literatura, utilizando-se do método a Educational design experiment, que traduzimos livremente aqui como

Proposta Pedagógica Experimental. O escopo teórico que servirá como suporte para a elaboração desse protótipo é o Letramento Literário, segundo

Cosson (2010, 2019,2020A, 2020B). O letramento literário tem uma orientação de formação social do estudante que perpassa a possibilidade de

decodificação da escrita, mas de apropriação da literatura. Desse modo, é possível utilizar as formações continuadas de professores, enquanto

política institucionalizada, como mecanismo que pode auxiliar os professores na elaboração de aulas que considerem o ensino de literatura. A formação continuada dos professores tornou-se obrigatória a partir do Decreto nº 8.752/2016, que instituiu a Política Nacional para a Formação

dos Profissionais da Educação Básica. Para cumprir o Decreto, as unidades federativas, bem como os municípios, lançaram estratégias para

garantir as formações continuadas de seus educadores, assegurando-lhes os princípios e os

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900

UF: PB Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.482.078

objetivos elencados na legislação. Uma das principais mudanças trazidas no documento é a regulamentação, dentro da carga horária dos professores, destinada para esse tipo de atividade. Além disso, as formações continuadas se tornaram uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Com isso, Comitês Gestores e Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica também foram criados em todo o país. Em Pernambuco, a política de formação continuada de professores surgiu na década de 2000, quando o estado adotou o Saepe (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), e consolidou-se a partir de 2008, quando o exame do Saepe passou a ser aplicado anualmente. Direcionado às turmas do Ensino Fundamental: 5º ano (antiga 4ª série) e 9º ano (antiga 8ª série); bem como no 3º ano do Ensino Médio, das escolas públicas do Estado, o objetivo era avaliar o nível educacional, especificamente para os componentes de Língua Portuguesa e de Matemática. Diante dessa política de aplicação anual do sistema de avaliação, o governo estadual também criou o Índice de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco (Idepe), no ano de 2015, em que são observados dois aspectos: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nos exames avaliadores. Com os dados do Idepe, passou a ser possível mapear, escola a escola, anualmente, a evolução dos índices de qualidade do ensino e planejar quais aspectos devem ser priorizados para promover as melhorias necessárias. Dentro dessa estratégia, as formações continuadas de professores da rede estadual de Educação foram ampliadas. No caso do Ensino Médio, a oferta dessas formações ficou a cargo da Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (Gepem), cuja equipe técnica, constituída por professores efetivos da rede realocados na Secretaria de Educação para a função, desenvolveram várias frentes de trabalho. Atualmente, a Gepem apenas realiza formações continuadas diretamente com professores na frente denominada Formação na Escola, que tem a mesma função de atender às escolas apontadas com baixos índices de rendimento escolar. Para as demais escolas, a formação continuada dos professores é feita mensalmente por técnicos de cada Gerência Regional de Educação do Estado

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.482.078

(GRE). Ainda assim, a Gepem organiza junto com os técnicos essas formações, propondo temas e metodologias para que cada regional faça as adaptações necessárias. Nas atividades de formação continuada, os componentes de Língua Portuguesa e Matemática são mais demandados, tanto pela exigência nas avaliações externas, como pelo número de educadores, levando a um maior número de encontro com os professores da rede. Esta pesquisa tem como foco a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, que, no Ensino Médio, também são responsáveis por trabalhar a Literatura. Uma das questões frequentes é a possibilidade de não haver um efetivo empenho dos professores no ensino de literatura dentro do componente, por exigir mais leituras e mais aulas elaboradas com o objetivo de formar leitores literários. Tal perspectiva remete a uma preparação que deve ser feita com antecedência e uma leitura atenta de obras literárias diversas, o que demanda práticas que se adequem à realidade das escolas e dos professores que ensinam literatura.

I

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Elaborar uma proposta pedagógica para a formação continuada de professores da rede estadual de educação de Pernambuco na área do ensino de Literatura.

Objetivo Secundário:

Identificar e analisar problemas existentes nas formações continuadas voltadas para o ensino de literatura; Desenvolver um protótipo de

A formação continuada dos professores tornou-se obrigatória a partir do Decreto nº 8.752/2016, que instituiu a Política Nacional para a Formação

dos Profissionais da Educação Básica. Para cumprir o Decreto, as unidades federativas, bem como os municípios, lançaram estratégias para

garantir as formações continuadas de seus educadores, assegurando-lhes os princípios e os objetivos elencados na legislação. Uma das principais

mudanças trazidas no documento é a regulamentação, dentro da carga horária dos professores, destinada para esse tipo de atividade. Além disso,

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)32 16-7791 Fax: (83)32 16-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.482.078

as formações continuadas se tornaram uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Com isso, Comitês Gestores e Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica também foram criados em todo o país. Em Pernambuco, a política de formação continuada de professores surgiu na década de 2000, quando o estado adotou o Saepe (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), e consolidou-se a partir de 2008, quando o exame do Saepe passou a ser aplicado anualmente. Direcionado às turmas do Ensino Fundamental: 5º ano (antiga 4ª série) e 9º ano (antiga 8ª série); bem como no 3º ano do Ensino Médio, das escolas públicas do Estado, o objetivo era avaliar o nível educacional, especificamente para os componentes de Língua Portuguesa e de Matemática. Diante dessa política de aplicação anual do sistema de avaliação, o governo estadual também criou o Índice de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco (Idepe), no ano de 2015, em que são observados dois aspectos: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nos exames avaliadores. Com os dados do Idepe, passou a ser possível mapear, escola a escola, anualmente, a evolução dos índices de qualidade do ensino e planejar quais aspectos devem ser priorizados para promover as melhorias necessárias. Dentro dessa estratégia, as formações continuadas de professores da rede estadual de Educação foram ampliadas. No caso do Ensino Médio, a oferta dessas formações ficou a cargo da Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (Gepem), cuja equipe técnica, constituída por professores efetivos da rede realocados na Secretaria de Educação para a função, desenvolveram várias frentes de trabalho. Atualmente, a Gepem apenas realiza formações continuadas diretamente com professores na frente denominada Formação na Escola, que tem a mesma função de atender às escolas apontadas com baixos índices de rendimento escolar. Para as demais escolas, a formação continuada dos professores é feita mensalmente por técnicos de cada Gerência Regional de Educação do Estado (GRE). Ainda assim, a Gepem organiza junto com os técnicos essas formações, propondo temas e metodologias para que cada regional faça as adaptações necessárias. Nas atividades de formação continuada, os componentes de Língua

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)32 16-7791 Fax: (83)32 16-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UEPB**



Continuação do Parecer: 5.482.078

Portuguesa e Matemática são mais demandados, tanto pela exigência nas avaliações externas, como pelo número de educadores, levando a um maior número de encontro com os professores da rede. Esta pesquisa tem como foco a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, que, no Ensino Médio, também são responsáveis por trabalhar a Literatura. Uma das questões frequentes é a possibilidade de não haver um efetivo empenho dos professores no ensino de literatura dentro do componente, por exigir mais leituras e mais aulas elaboradas com o objetivo de formar leitores literários. Tal perspectiva remete a uma preparação que deve ser feita com antecedência e uma leitura atenta de obras literárias diversas, o que demanda práticas que se adequem à realidade das escolas e dos professores que ensinam literatura.

Introdução:

Data de Submissão do Projeto: 30/05/2022 Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941766.pdf Versão do Projeto: 1
Página 2 de 5

formação continuada de professores com foco no Letramento Literário; Aplicar o protótipo da formação continuada; Avaliar o protótipo e sua aplicação; Elencar os princípios e os procedimentos teórico-metodológicos envolvidos no protótipo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos.

Benefícios:

Ao final, a tese se constituirá em dois tipos de resultados principais: o protótipo testado e validado, e o conjunto de princípios da proposta pedagógica de letramento literário para a formação continuada de professores de Literatura, que darão a ideia de construção de toda a pesquisa, elencando todo o passo a passo: objetivo/função da intervenção; características; diretrizes para a intervenção – ênfase processual; condições de implementação; e os argumentos teóricos e empíricos.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.482.078

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Hipótese:

É necessário repensar as formações continuadas que auxiliem o professor de língua portuguesa a desenvolver aulas de literatura de maneira coerente e consistente com os conhecimentos da área, especialmente aqueles propostos no paradigma do letramento literário, a razão maior desta pesquisa. Além disso, pelo seu caráter experimental propositivo, conforme o suporte da abordagem metodológica da Educational Design Research, essa pesquisa oportuniza um espaço para uma reflexão coletiva que terá desdobramentos na prática docente, em sala de aula, ou seja, torna o professor coparticipante no processo de construção de uma proposta de ensino que se adeque à realidade social dos estudantes. Para responder nossa pergunta de pesquisa e cumprir o objetivo geral de nosso estudo escolhemos como método a Educational design experiment, que traduzimos livremente aqui como Proposta Pedagógica Experimental. De acordo com Tjeerd Plomp: "A pesquisa em design educacional é percebida como o estudo sistemático de projetar, desenvolver e avaliar intervenções educacionais, – como programas, estratégias e materiais de ensino-aprendizagem, produtos e sistemas – como soluções para tais problemas, que também objetiva avançar nosso conhecimento sobre as características dessas intervenções e os processos para projetá-las e desenvolvê-las. (PLOMP, 2010, p. 9)". Entendemos, portanto, que essa abordagem atende aos fins desta pesquisa, em que se propõe a elaborar uma proposta de formação continuada para professores, com foco no saber do professor, na tentativa de sanar um problema complexo na prática educacional, envolvendo um determinado contexto, no caso a prática de ensino de literatura dos professores da rede estadual de educação de Pernambuco. A formação continuada de professores que integram o corpo docente da rede estadual de educação do estado de Pernambuco conta com um grupo muito amplo, distribuído nas 16 Gerências Regionais de Educação (GREs): Recife Norte; Recife Sul; Metropolitana Norte; Metropolitana Sul; Mata Norte; Mata Centro; Mata Sul; Vale do Capibaribe; Agreste Centro Norte; Agreste Meridional; Sertão do Moxotó-Ipanema; Sertão do Alto Pajeú; Sertão do Submédio São Francisco; Sertão do Médio São Francisco; Sertão Central; e Sertão do

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.482.078

Araripe. Cada GRE conta com uma estrutura administrativa muito parecida com a da Secretaria de Desenvolvimento da Educação, com gerentes que atuam de modo autônomo, acompanhando escola a escola e indicando quais são as prioridades para condução de seus trabalhos. Os gestores dessas GREs conduzem seus trabalhos considerando a realidade de cada região e em contato constante com as escolas.

Em cada GRE, há, também, professores que exercem a função técnica de formador de professor. Cada gerência deveria dispor de um técnico para cada componente, no entanto, Língua Portuguesa e Matemática são as que têm maioria nesse escopo, tendo como foco as avaliações externas.

Cabe salientar, no entanto, que nem toda GRE tem professores nessa função, até mesmo nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Assim, a Gepem que fica na Sede é quem mobiliza seus técnicos para viajarem até os locais designados, para os encontros com os professores, promovendo assim, a formação continuada.

Os sujeitos da pesquisa serão professores da rede estadual de educação de Pernambuco no Ensino Médio, que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa, uma vez que a Literatura integra esse componente, de uma escola selecionada na Gerência Regional Recife Norte, localizada na cidade do Recife/PE.

A GRE Recife Norte está situada numa área central da cidade do Recife e tem um número significativo de escolas e de alunos. A seleção de uma única escola se dá porque o número de professores de LP/Literatura será suficiente para desenvolver o projeto. Todos os professores desse componente serão contactados e convidados para participarem da pesquisa.

O grupo de professores da unidade escolar selecionada deverá participar das atividades definidas previamente para gerar o protótipo. Eles também farão as experimentações do protótipo elaborado e, juntamente com a pesquisadora, indicarão os apontamentos necessários para a melhoria do protótipo.

Esses sujeitos, que serão chamados de 'profissionais colaboradores', serão convidados, voluntariamente, para participar das atividades e farão a testagem do protótipo elaborado, com o intuito de ampliar e fortalecer a sua formação docente no

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.482.078

campo da literatura.

Como estratégia presente na abordagem de Pesquisa de Design, serão seguidos os passos propostos por Reeves (2006, Apud PLOMP, 2010, p.

14). Seguindo esse esquema, a pesquisa se iniciará com um momento preparatório, em que se fará, Metodologia de Análise de Dados:

Como estratégia presente na abordagem de Pesquisa de Design, serão seguidos os passos propostos por Reeves (2006, Apud PLOMP, 2010, p.

14): Seguindo esse esquema, a pesquisa se iniciará com um momento preparatório, em que se fará um levantamento de textos que tratam das

temáticas Letramento Literário e Formação Continuada de professores de literatura. Ainda neste primeiro momento, o grupo formado por professores

de ensino médio da escola selecionada deverá participar por meio de um grupo focal do levantamento dos problemas que enfrentam ao ministrarem aulas de literatura.

Esta primeira etapa, consiste na 'pesquisa preliminar', ou ainda no refinamento do problema, conforme Nieveen et al (Apud PLOMP, 2010, p. 25).

Em que o contexto será descrito e será feita uma "análise do problema junto com o desenvolvimento de uma estrutura conceitual baseada na

revisão da literatura". Ou seja, a partir das leituras de artigos, teses e dissertações sobre formações continuadas e do levantamento feito entre os

docentes, será feito um confronto de ideias: teoria e prática/experiência. O que permitirá a identificação dos problemas existentes nas formações

continuadas que não dão conta do ensino de literatura, o que indicará a relevância e consistência da pesquisa. Assim como, trará elementos para a

preparação do protótipo, que será testado nas etapas seguintes.

A segunda etapa consiste na elaboração do protótipo. Segundo Nieveen (2010, p. 90) "um protótipo é uma versão preliminar do todo ou parte de

uma intervenção antes de comprometer totalmente com a construção e implementação do produto final". O protótipo se constituirá de uma ou mais

atividades de formação continuada de professores de literatura, com foco no saber docente, dentro dos princípios do letramento literário.

Com a elaboração de um protótipo, parte-se para a terceira etapa, em que serão realizados

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.482.078

encontros, também chamados de ciclos de iteração.

Cada ciclo se dará com a aplicação do protótipo e acumulará avaliações que indicarão a sua eficácia, chegando a um produto final, que consistirá em uma prototipagem evolutiva (NIEVEEN, 2010, p.90). Para esta pesquisa, além do primeiro encontro, prevemos a ocorrência de três voltas com o grupo de profissionais colaboradores. Cada volta permitirá que se faça o confronto entre teoria e prática. Por meio dessas atividades iterativas, o protótipo será testado, para chegar ao que se deseja. O processo sistêmico é importante para que haja a vivência e para que se construa a validade e a praticidade.

Chegando à etapa final, após o processo de iteração, ou seja, de ciclos de testagem do protótipo, tem-se a avaliação. Ela se faz necessária porque é nesta etapa que "os usuários alvo podem trabalhar com intervenção (praticidade) e se estão dispostos a aplicá-la em seu ensino (relevância e sustentabilidade)." (PLOMP, 2010, p. 27).

Ao final, a tese se constituirá em dois tipos de resultados principais: o protótipo testado e validado, e o conjunto de princípios da proposta pedagógica de letramento literário para a formação continuada de professores de Literatura, que darão a ideia de construção de toda a pesquisa, elencando todo o passo a passo: objetivo/função da intervenção; características; diretrizes para a intervenção

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

vide campo conclusões ou pendências e lista de inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não foram observados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.482.078

Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941766.pdf	30/05/2022 14:37:58		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Rosimere_Pereira_Albuquerque.pdf	30/05/2022 14:37:00	Rosimere Pereira de Albuquerque	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_TESE_Versao_final.docx	26/05/2022 14:26:58	Rosimere Pereira de Albuquerque	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE_professor.docx	26/05/2022 14:25:50	Rosimere Pereira de Albuquerque	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_UFPB.docx	26/05/2022 14:19:25	Rosimere Pereira de Albuquerque	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_Rosimere_Pereira_de_Albuquerque.docx	26/05/2022 14:11:13	Rosimere Pereira de Albuquerque	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_DADOS.docx	26/05/2022 14:10:11	Rosimere Pereira de Albuquerque	Aceito
Orçamento	Orcamento_Projeto_UFPB.docx	26/05/2022 10:30:20	Rosimere Pereira de Albuquerque	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	26/05/2022 10:30:01	Rosimere Pereira de Albuquerque	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 22 de Junho de 2022

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br