



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANA CLÁUDIA SANTOS

**INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
NO TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO**

Divinópolis, MG

2023

ANA CLÁUDIA SANTOS

**INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
NO TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Professor Doutor Rodrigo Alves dos Santos

Divinópolis, MG

2023

(Catalogação - Biblioteca Universitária – Campus Divinópolis – CEFET-MG)

S237i	<p>Santos, Ana Cláudia</p> <p>Inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no trabalho com a leitura literária de professores de português dos anos finais da educação profissional técnica de nível médio. / Ana Cláudia Santos – Divinópolis, 2023. 100 p. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Alves dos Santos.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus Divinópolis, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2023.</p> <p>1. Leitura Literária. 2. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. 3. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. I. Santos, Rodrigo Alves dos. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 377:004+82</p>
-------	--

Bibliotecária Responsável Maria Inês Passos Pereira Bueno CRB-6:2805

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ANA CLÁUDIA SANTOS

**INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
NO TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA DE PROFESSORES DE
PORTUGUÊS DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 02 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Doutor Rodrigo Alves dos Santos
Centro Federal de Educação Tecnológica – Campus Divinópolis
Orientador

Profa. Doutora Alba Valéria Aparecida Duraes
CEFET-MG Divinópolis

Profa. Doutora Alessandra Fonseca de Morais
UEMG Divinópolis

Ser mestra fez parte de um idealismo cultivado ao longo da minha história como educadora, uma semente regada dia a após dia pelo incentivo de meus pais: verdadeiros mestres. A eles, dedico minha trajetória, meu processo de amadurecimento e a oportunidade de partilhar a leitura para além das letras.

AGRADECIMENTOS

“Bendiga a Javé, ó minha alma,

E não esqueça nenhum dos seus benefícios” (Salmos103, 2).

É tempo para agradecer e bendizer a Deus a graça de encerrar um ciclo, Senhor, Mestre dos mestres, obrigada por me instruir, fazendo com que eu cumprisse com serenidade os propósitos firmados ao longo deste processo.

Aprender foi um desafio a que me submeti e, superar meus próprios limites, consegui com o incentivo e apoio do professor RODRIGO ALVES.

Aos meus pais, às minhas irmãs, à querida Maninha SÃO e ao meu companheiro de caminhada LEONARDO, sou grata por se tornarem a fortaleza nos meus momentos de fraqueza, exemplos de resiliência e sabedoria.

Aos profissionais da SRE Divinópolis, em especial à Superintende LUIZA AMÉLIA COIMBRA, que preservam em nós, trabalhadores da educação, os dons da sabedoria e entendimento para melhor servimos àqueles que, diariamente, nutrem-se com nossos ensinamentos.

À professora NAIARA CHAVES DE CARVALHO e ao professor GLÁUCIO RAMOS GOMES pela disponibilidade e parceria na realização do produto educacional proposto, minha gratidão.

Aos alunos bolsistas do projeto de extensão Formação de Professores, TIC e Promoção dos Letramentos do CEFET-MG Divinópolis, IRIS FONSECA SILVA e PEDRO AUGUSTO FOSCHETTI DA SILVA, pelo apoio nos momentos finais dessa trajetória, meu muito obrigada.

Sejamos perseverantes na arte de bem ensinar.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

(Antônio Cândido, O Direito à Literatura)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema os novos direcionamentos e demandas quanto ao trabalho com a leitura literária e a promoção dos letramentos nos anos finais da educação básica, a partir do uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC). O objetivo geral do estudo foi identificar qual é o lugar atribuído às TDIC por professores de língua portuguesa durante o trabalho com a leitura literária realizado em cursos da modalidade integrada da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) em escolas públicas estaduais da região centro-oeste mineira para, a partir desses dados, implementar um *webinário* sobre uso das TDIC na formação do leitor literário nesse contexto. As justificativas para a realização do estudo foram o percurso profissional dos docentes e a relação que estabelecem com o estudo do texto literário e o uso das TDIC. Nesses termos, o trabalho adotou uma abordagem qualitativa e se valeu de uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma pesquisa de campo que utilizou como instrumento um questionário *online* para a obtenção dos dados. A partir da aplicação do instrumento de coleta de dados, o retorno das informações apontou temas que foram abordados no *webinário* – produto educacional desta pesquisa – que, depois de executado, também foi avaliado e serviu de reflexão na dissertação. Todo esse processo permitiu constatar que muitos docentes que atuam nas instituições pesquisadas reconhecem o valor e a importância do estudo do texto literário, mas encontram dificuldade de aplicar as TDIC como estratégia de intervenção pedagógica e extrapolar a ideia de utilidade do texto literário. Assim, após a aplicação e a avaliação do Produto Educacional planejado a partir da investigação realizada, observa-se que os sujeitos de pesquisa reconhecem a necessidade de formação continuada sobre a temática, indicando que o produto educacional deve ser replicado em outros contextos e alcance outros espaços de formação.

Palavras-chave: trabalho com a leitura literária; tecnologias digitais de informação e comunicação; educação profissional técnica de nível médio.

ABSTRACT

This very research has as its main subject the new directions and demands regarding working with literary reading and the promotion of literacy in the final years of elementary education, based on the use of Digital Communication and Information Technologies (TDIC- Brazilian abbreviation). The main objective of this study was to identify the position attributed to TIDC by Portuguese language teachers during work with literary reading accomplished in courses in the integrated modality of secondary technical professional education (EPTNM- Brazilian abbreviation) in state public schools in the mid-west region of Minas Gerais to, based on this data, implement a webinar about use of TDIC in the evolution and formation of literary readers in this context. The justifications for the development of this study were the teachers' professional background and the relationship they establish with the study of literary texts and the use of TDIC. In these terms, the study adopted a qualitative approach and it used bibliographical research, then a field research that used an online questionnaire as an instrument to obtain data. From the application of the data collection instrument, the return of information pointed out themes that were mentioned in the webinar – educational product of this research – which, after completion, it was also evaluated and served as a mirror in the dissertation. This entire process revealed that many teachers who work in the institutions in this context recognize the value and importance of studying literary texts, but they find it difficult to apply TDIC as a pedagogical intervention strategy and extrapolate the idea of the usefulness of literary texts. Therefore, after the application and estimate of the Educational Product planned based on the investigation accomplished, it is observed that the research subjects recognize the need for continued improvement on the topic, indicating that the educational product must be replicated in other contexts and reach other improvement and training spaces.

Keywords: working with literary reading; digital information and communication technologies; technical professional education at secondary level.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ferramentas de TDIC que os professores utilizam no trabalho com a leitura literária.....	55
Figura 2	<i>Card</i> com Convite para participação em <i>Webinário</i>	67
Figura 3	<i>Card</i> apresentando palestrantes e moderadora do <i>Webinário</i>	68
Figura 4	Exemplo de pergunta provocativa para os participantes e interlocução com os palestrantes.....	69
Figura 5	Início da transmissão do <i>Webinário</i>	70
Figura 6	Exemplo de pergunta provocativa para os participantes e interlocução com os palestrantes.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Avaliação dos participantes da pesquisa sobre a persistência do tratamento dado ao texto literário como utilitário no cotidiano escolar.....	51
Gráfico 2	Há uma escolarização adequada da literatura nas aulas de português da EPTNM?.....	53
Gráfico 3	Frequência em que, segundo os professores, são utilizadas as Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho com a leitura literária no cotidiano de suas aulas.....	54
Gráfico 4	A inserção de textos multimodais interfere na formação do leitor literário?.....	59
Gráfico 5	O uso das TIDC impacta positivamente a formação escolar do leitor de literatura na EPTNM (Educação Profissional Técnica de Nível Médio)?.....	59
Gráfico 6	Avaliação dos participantes quanto ao uso de <i>Webinário</i> no seu processo de formação continuada sobre a temática.....	71
Gráfico 7	O <i>webinário</i> configura um espaço para o diálogo sobre o impacto das mídias e o emprego dos recursos digitais no letramento literário.....	72
Gráfico 8	O <i>webinário</i> contribuiu para desconstruir a ideia de que o texto literário é tratado como utilitário no cotidiano escolar?.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Demonstrativo de buscas nas bases de dados, descritor: letramento literário.....	36
Tabela 2	Demonstrativo de buscas nas bases de dados, descritores: cultura digital.....	38
Tabela 3	Demonstrativo de buscas nas bases de dados, descritores: leitor literário.....	39
Tabela 4	Demonstrativo de buscas nas bases de dados – Principais pesquisas.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SD	Sequência Didática
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 QUESTÃO CENTRAL.....	19
1.2 OBJETIVO GERAL.....	19
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
1.4 ORGANIZAÇÃO DESTE VOLUME	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 SOBRE AS DEMANDAS ATUAIS PARA O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA EM CONTEXTOS ESCOLARES	25
2.2 UM BREVE PAINEL DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DO TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO.....	35
3 PERCURSO METODOLÓGICO	44
4. PESQUISA DE CAMPO: RESULTADO E DISCUSSÃO	47
4.1 TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA E INSERÇÃO DAS TDIC NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	48
5 PRODUTO EDUCACIONAL	62
5.1 <i>WEBINÁRIO</i> COMO PRODUTO EDUCACIONAL.....	62
5.2 OBJETIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL	64
5.3 DESENHO DO PRODUTO EDUCACIONAL	64
5.4 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A – COMPLEMENTOS AO PRODUTO EDUCACIONAL	82
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO <i>WEBINÁRIO</i>	87
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS	89
APÊNDICE D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .	92
ANEXO A - PARECER FAVORÁVEL DO CEP PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	95

1 INTRODUÇÃO

A escolha de uma profissão extrapola a vocação, sem, no entanto, desconsiderá-la. Daí a importância de entender que a profissionalização do magistério, assim como as práticas voltadas à docência, se efetiva no cotidiano da escola. Nesse contexto, é preciso reconhecer a identidade pedagógica que permeia a dialética dos princípios teóricos decorrentes de uma conduta regulamentada pelas diretrizes educacionais, adentrando seu valor empírico – fruto das vivências, da convivência e da interação entre saberes e aprendizagem. Freire (1997) já nos aponta o valor e a importância da docência.

Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social (Freire, 1997, p. 32).

Por essa razão, em sua essência, ser um profissional da educação é, especialmente, estar disposto a aprender, a reconhecer-se parte de um contexto que não despreza a afetividade marcada pela presença feminina, consolidada na base da sociedade e na formação cidadã.

O reconhecimento social da profissão docente, bem como seu espaço de atuação e realização, configura uma linha tênue que potencializa não só esperanças, mas também frustrações. É uma escolha que implica muitas batalhas pessoais, incluindo não haver retorno, como nos diz Bauman (2005, p. 105), “É provável que fiquemos divididos entre o desejo de uma identidade de nosso gosto e escolha, e o temor de que, uma vez assumida a identidade, possamos descobrir [...] que não existe uma ponte, se você tiver de bater em retirada”.

Nessa perspectiva, escolhi o exercício da docência por ofício, não como vocação ou convicção. Travei inúmeras lutas internas, uma delas diretamente associada à desvalorização do magistério, ao discurso que ecoa sobre a condição financeira dos professores e à utopia de que outras profissões revelam um prestígio que a docência, aparentemente, não traz em si. A construção da minha condição docente ocorreu gradualmente -- permeando o exemplo da figura materna, da mãe professora, que ensina e educa -- ao ingresso na licenciatura que culmina na sala de aula. Como bem afirma Nóvoa, os discursos da identidade docente ecoam as dificuldades e as possibilidades de realização profissional:

As dificuldades históricas da profissionalização dos professores prendem-se com dois aspectos que, ainda hoje, não estão resolvidos: a constituição de um corpo de conhecimentos específico dos professores; e a sistematização de um conjunto de valores estruturantes da identidade docente (Nóvoa, 2018, p. 11).

Nóvoa (2018) pontua ainda que construir a identidade docente é um exercício contínuo, afinal, não se nasce professor, torna-se profissional conforme ações vão se efetivando no dia a dia, bem como as reflexões são construídas.

Minha escolha pelo curso de Letras vislumbra, inventivamente, o desejo de confrontar as práticas de linguagem, de reconhecer o valor da escrita, bem como seu funcionamento nas diversas situações em que seu uso se faz necessário. Oportunizar a inter-relação que se estabelece entre o sujeito e o texto e o lugar dessa interação resgata conhecimentos e valores resultantes do desenvolvimento cultural e social da comunidade.

Ao pisar em territórios da escola pública, o simples nome de um curso de graduação – Letras – ganha nova conotação e oferece inúmeras possibilidades de ler, escrever e perceber o mundo da linguagem. Porém, apenas instrumentos metodológicos não proporcionam o desenvolvimento de narrativas que ampliam o conceito de escola e de formação escolar.

O exercício do magistério extrapola os conhecimentos dos conteúdos programados para uma grade de ensino, é preciso conciliar saberes técnicos e científicos à didática.

Dentre as possibilidades que a linguagem oferece, está o universo ficcional que se mistura com o real, reflete a cultura, o tempo, o espaço, as raízes históricas, as tradições, os costumes e, por que não, a inovação. É o que ocorre, por exemplo, quando a linguagem é operada em esferas artísticas como a literária, transformando-se em um laboratório de criação e cocriação de personagens que se adaptam às mais distantes realidades. Para Marisa Lajolo (1982), “a literatura leva, ao extremo, a ambiguidade da linguagem: ao mesmo tempo em que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, a literatura dá a medida do artificial e do provisório da relação” (Lajolo, 1982, p. 36).

O primeiro contato desta autora, na escola, com o trabalho de leitura literária não foi em espaço público, mas sim na condição de “professora de literatura”, nomenclatura ainda usual no ambiente escolar, mesmo não sendo reconhecida essa

categoria docente nos discursos oficiais que regulam a docência em língua portuguesa desde o início do século XXI. Nesse âmbito, construí, colaborativamente com meus pares, evento artístico-literário que poetizava temas diversos e recebeu como nome um neologismo que conjuga palavra e oradores – Palavradores - para reinventar versos e ritmos, além de denotar uma realidade mágica, inusitada, surpreendente. Uma visão que já roteirizava vivências para além da sala de aula.

No entanto, foi no espaço público que meu exercício da docência se fortaleceu e acentuou minha crença de que através da arte literária é possível tocar a sensibilidade das pessoas, ou seja, provocar-lhes sensações que não estão traduzidas em simples palavras ou símbolos, mas sim na experiência leitora e na capacidade de interação com o imaginário, no simulacro que proporciona, por exemplo, roteirizar um novo “*Romeu e Julieta*” em forma de curta-metragem e devolver à comunidade escolar um festival de curtas, com direito a “Oscar”, retextualizando Alienistas, Lucíolas, Sítios do Pica-Pau Amarelo, dentre outros. Ou simplesmente retratar congos e congadas pelas lentes da fotografia.

Assim, entendo que meu encontro com o magistério não foi um momento mágico, de encantamento ou sob o efeito do “pó *de pirlimpimpim*” comumente presente nos contos do imaginário popular. Foi preciso construir uma trajetória para além do domínio das áreas de conhecimento e aprender a ser professora educadora que sabe gerir ações em busca da melhoria da educação nacional. Particularmente, a docência passou, então, por um processo de construção, de (re)elaboração, de amadurecimento e por um viés questionador que não abandonou a leitura literária.

Sabe-se que os textos não são estáticos e podem traduzir o que o povo conta ou mesmo elitizar os ideais literários. No trabalho realizado em escola pública, preferi traduzir o imaginário coletivo, caracterizado pela simplicidade, apresentando traços que se repetem em diferentes histórias de diferentes épocas e lugares. Logo, na trajetória de meu exercício do magistério, o trabalho com a leitura literária permeia os mais diversos gêneros e autores, indo desde os contos populares em versos – diretamente ligados à musicalidade e à fala – até as concepções universalistas da prosa escrita por Guimarães Rosa.

Uma das primeiras interações com suportes de texto diferentes do tradicional e o acesso a formatos para além do convencional foi com o *áudiobook* que reproduzia a singularidade de Patativa do Assaré. Esse feito representou um exercício importante

para que eu mostrasse a necessidade de relacionar a cultura local ao saber ensinado na escola, percebendo, inicialmente, certa resistência, já que muitos estudantes da instituição não tinham o costume de ouvir histórias nesse formato, além de não estabelecerem a diferença entre a língua falada e a escrita. Para resolver esse impasse inicial, a curiosidade significou um elo entre a realidade circundante e o processo ensino-aprendizagem. Para os discentes um pouco mais inseridos na cultura digital, à época, foi utilizada a leitura protocolada de contos em formato de *ebook* do livro “Histórias de Alexandre” (Graciliano Ramos). Assim sendo, foram feitas inferências, levantamento de hipóteses e retomada dos conceitos de linguagem no gênero em estudo, bem como a identificação de características próprias do conto, cuja origem está na tradição oral. Para o contexto de sala de aula, o uso de recursos didáticos distintos oportunizou condições que melhoraram o processo de criação e curadoria por parte deles e, não apenas com vistas à construção e entrega do produto final, mas perpassando a esfera do maravilhoso, do sobrenatural, dos costumes e modos de convivência.

Desde então, percebi que a inserção de mídias e recursos digitais configuram um estímulo para a identificação da função comunicativa e as intenções do sujeito-produtor de um conto popular, além de facilitar a organização temática e destacar como os componentes do texto se inter-relacionam para veicular sentidos.

Esse trabalho com a leitura literária se materializou em um festival de literatura e na programação da feira tornando o conhecimento acessível às escolas municipais e estaduais do município de Santo Antônio do Monte, em Minas Gerais. Nesse processo, oficinas de xilogravura, de história da moda do século passado, oportunidade de formação de professores, alunos e pais por meio de música, dança, teatro, contação de histórias, oficina de robótica, dentre outros, foram atividades operacionalizadas, mostrando a relação dessa linguagem com a literatura e, adicionalmente, estimulando o protagonismo dos estudantes junto à comunidade onde estão inseridos.

Um trabalho que ganhou as ruas da cidade emergiu do estudo de obras de Guimarães Rosa, uma forma de relacionar o texto literário à identidade, ao que se é ou ao que se pretende ser. Para essa atividade, adotei uma postura fundamentada na ética, no respeito mútuo, para que o nível de consciência crítica em relação às questões sociais, a partir do contexto das histórias rosianas, fosse ampliado. Diálogos

hipotéticos como ocorre entre os estudantes e Guimarães Rosa nas cartas redigidas, ou na leitura da carta escrita por Manuel Bandeira a Rosa, ou ainda em diálogos intertextuais registrados em fotografia e animação de *stop motion*. O resultado das ações pode ser lido no artigo Missivas: dialogismo literário e interação sociocultural publicado na revista *Hachetetepé*¹.

Como se percebe a partir das práticas descritas acima, o trabalho com a leitura literária, por mim realizado, tem como foco a construção do sentido textual, reflexões sobre a relação entre linguagem e ideologia concebida a partir de análises e interpretações, dando relevância aos processos da textualização, entendendo as diversas formas de representação da linguagem como atividade social, bem como o dinamismo em que ocorre a interação entre o leitor, o discurso e os efeitos provocados a partir desta interação. Essa pedagogia de trabalho com a linguagem tem sido representada em uma coluna mensal¹ na revista educacional Nova Escola², um relevante suporte textual para formação inicial e continuada de professores.

1.1 QUESTÃO CENTRAL

Toda a minha trajetória como professora de língua portuguesa, interessada na formação do leitor crítico de textos literários e na ampliação do acesso à leitura literária, trouxe, portanto, o seguinte questionamento: levando em consideração os novos direcionamentos e demandas quanto ao trabalho com a leitura literária e a promoção dos letramentos nos anos finais da educação básica, qual o lugar atribuído às tecnologias digitais de comunicação e informação no trabalho com a leitura literária realizado por professores/as de língua portuguesa no contexto da modalidade integrada da educação profissional técnica de nível médio?

Os objetivos do presente trabalho são:

1.2 OBJETIVO GERAL

Identificar qual é o lugar atribuído às tecnologias digitais de comunicação e

¹O artigo pode ser lido na página no seguinte endereço: <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/5946>. Acesso em: 24 maio 2022.

² O artigo pode ser lido na página disponível no seguinte endereço: <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/5946>. Acesso em: 26 maio 2022.

informação (TDIC) por professores de língua portuguesa durante o trabalho com a leitura literária realizado em cursos da modalidade integrada da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) em escolas públicas estaduais da região centro-oeste mineira para, a partir desses dados, implementar um *webinário* sobre uso das TDIC na formação do leitor de literatura nesse contexto.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcançar o objetivo geral acima descrito, busca-se contemplar os seguintes objetivos específicos:

- Sistematizar conceitos e perspectivas teóricas que têm permitido pensar de forma crítica a inserção das TDIC na formação de leitores de textos literários no âmbito dos anos finais da educação básica brasileira, em particular na modalidade integrada da educação profissionalizante.
- Sistematizar, a partir das legislações que regulam o ensino médio e o ensino técnico desse mesmo nível de formação, as alusões ao que se espera em relação ao trabalho com a leitura literária e ao uso das TDIC nesse contexto, analisando-as criticamente.
- Desenvolver um instrumento digital de coleta de dados que permita identificar se está ocorrendo a inserção das TDIC no trabalho de professores de língua portuguesa com a leitura literária na modalidade integrada da EPTNM, e, em caso positivo, em que estado se encontra tal inserção.
- Compilar dados acerca das práticas educativas adotadas por professores de língua portuguesa no trabalho com a leitura literária realizado na modalidade integrada da EPTNM, de modo a contribuir para o debate acadêmico acerca da formação de leitores literários no âmbito do ensino médio profissionalizante.
- Implementar, a partir de temas e questões identificados na pesquisa de campo realizada no âmbito desta investigação, um *webinário* sobre a inserção das TDIC no trabalho de professores de língua portuguesa com a leitura literária na modalidade integrada da EPTNM.
- Detectar quais os potenciais impactos de um *webinário* sobre a temática da inserção das TDIC no trabalho de professores de língua portuguesa com a leitura literária na modalidade integrada da EPTNM para o processo de formação continuada desses docentes.

1.4 ORGANIZAÇÃO DESTE VOLUME

Considerando os interesses acima descritos, o presente volume, é composto por 06 capítulos. No primeiro, introdução, foram tratadas as questões motivadoras da pesquisa, o tema central e os objetivos propostos.

No segundo, abordou-se o referencial teórico e apresentou-se um painel sobre as produções acadêmicas relacionadas ao tema de investigação.

Na sequência, o capítulo terceiro enfoca o percurso metodológico que direcionou o trabalho; já no capítulo quarto, estão as discussões em torno dos resultados alcançados. O *webinário*, como produto educacional, tem sua fundamentação, execução e validação descritas no capítulo quinto.

Finalmente, nas considerações finais, foram retomados os objetivos da investigação para refletir sobre o alcance das metas almejadas, sobre seus efeitos e sobre as possíveis lacunas deixadas para futuros trabalhos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Letramento é o uso consciente da escrita em diferentes dimensões sociais que permite o uso da língua em contexto real de uso, uma ação contínua e intrinsecamente associada às múltiplas formas de se comunicar para que o indivíduo esteja envolvido nas mais diversas práticas sociais, como afirma Magda Soares (2009). Dentre elas, o letramento literário, que é a construção de uma consciência emancipatória sobre o ato de ler, estreita a relação da leitura com os aspectos socioculturais, potencializando percursos por outras modalidades de leitura. Para Rildo Cosson, letramento é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Cosson, 2014, p. 67).

A literatura constrói um texto que é livre, tem cadência e fluência não identificadas em outros discursos “se a inteligência conceitual falha ao desposar a vida, a literatura, pela intuição e simpatia, sabe restituir o movimento” (Compagnon, 2009, p. 37). Dadas as relações de continuidade e de mútua interação entre leitor e textos literários, a descoberta ou (re)descoberta do universo literário configura uma experiência significativa para o exercício da cidadania na contemporaneidade, associando essa premissa ao prazer estético e à fruição. Como afirma Lajolo (2001), “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário competente” (Lajolo, 2001, p. 106). Ao conceber a leitura literária como uma atividade de construção e reconstrução de sentidos, os dados contextuais do objeto de leitura auxiliam o contato com o texto e as possibilidades de interpretações. Para essa reflexão, corrobora a postura assumida por Tzvetan Todorov: “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes” (Todorov, 2009, p. 22). Para o autor, é preciso considerar elementos inerentes à obra, sejam eles internos ou externos. A verossimilhança é a força de representação da realidade, configura como oposição a lugares de fala diferentes: o saber da ciência e o saber da literatura, da escritura, da enunciação; o entendimento que a literatura pode proporcionar está diretamente ligado às experiências vividas.

O horizonte no qual se inscreve a obra literária é a verdade comum do desvelamento ou, se preferirmos, o universo ampliado ao qual se chega por ocasião do encontro comum texto narrativo ou poético. Ser verídico, nesse sentido da palavra, é a única exigência legítima que se pode fazer à literatura;

mas, como notou Rorty, essa verdade está fortemente associada à nossa educação moral (Todorov, 2009, p. 83).

Para Todorov (2009) a literatura é capaz de assumir muitos poderes. “Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode, também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (Todorov, 2009, p. 76). Para o autor, a genialidade literária aspira à compreensão de um discurso semelhante à filosofia e às ciências humanas, é o reflexo da experiência humana, aproximando a sutileza da vida à ciência. A literatura desponta como um elemento vital, assume um caráter realista, um fulgor do real que permite que saberes ocupem um espaço indireto. O autor escreve e o leitor interpreta a partir do saber que o autor oferece, as múltiplas interpretações são resultantes das peripécias vividas pelas personagens ou pelas metáforas carregadas de simbologia. É o que nos diz Todorov (2009):

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo. [...] Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica [...] (Todorov, 2009, p. 78).

Para Cândido (2011), literatura, em seu sentido mais amplo, é vista como contemplação, meio de divulgar a sensibilidade, como arte é livre e indispensável independente da vontade; não está subordinada a aspectos histórico-sociais ou ideológicos; não há povo que possa viver sem a possibilidade de fabulação.

ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido a que me referir parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (cândido, 2011, p. 177).

A literatura confirma a humanização do homem, é meio de acesso ao conhecimento e a indagações. Cândido (2011) afirma que através dela pode-se viver dialeticamente os problemas e tem se tornado instrumento de formação e educação, passando a integrar os currículos, uma forma de alcançar, mesmo que por outras vertentes, um conhecimento tão importante quanto o científico.

A influência da tecnologia no comportamento de jovens e como é usada no cotidiano do ensino médio revela que as *interfaces* tecnológicas podem ser ressignificadas pela interação de comunidades nos meios digitais, o que implica a

leitura de contextos culturais diversos.

Rojo (2012), ressignificou o tratamento dado às múltiplas formas de letramento, “o processo de ensino estaria contribuindo para a construção de uma educação conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos” (Rojo, 2012, p. 93).

Cosson afirma que: “Ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (Cosson, 2014, p. 27). É possível inferir a que a leitura literária reconstrói vivências e permite, através do compartilhamento, a compreensão de visões para além do que é experienciado. A leitura literária envolve não só a compreensão do texto, mas também a experiência vivida pelo leitor, além dos aspectos históricos e sociais de seu tempo, já que a compreensão está intrinsecamente relacionada à multiplicidade de sentidos desencadeada pelo leitor.

As referências literárias permitem que o leitor seja conduzido a pensar sobre a situacionalidade da obra e reflita sobre aspectos que conduzam à associação de ideias e, a partir de analogias, construa as próprias conclusões.

Contemplado pela leitura literária, o leitor volta-se para o próprio aprimoramento como ser humano e para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, bem como o refinamento do pensamento crítico. A pedagogia literária dialoga com as concepções que permeiam as dimensões procedimentais e atitudinais propostas no ambiente escolar, promovendo o equilíbrio entre a leitura e o pacto estabelecido com o leitor. Embora a escola seja responsável por inventariar parte do repertório do leitor literário, não é exclusividade sua habilitar discursivamente como e o que deve ser lido, como já afirma Cosson (2014):

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (Cosson, 2014, p. 62).

A multiplicidade cultural das sociedades se expressa por meio de textos que se constituem, conseqüentemente, por meio de uma linguagem múltipla que abarca fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades, atribuindo-lhe

significados. Assim, quando se recorre ao conceito de multiletramentos, é possível considerar que os textos contemporâneos exigem compreensão em linguagens diversas, considerando as múltiplas culturas dos indivíduos que as utilizam conforme a necessidade de cada situação comunicativa. Por meio do processo que revitaliza as formas de comunicação, o que inclui uma hibridização cultural, há um descolamento dos formatos tradicionais dos gêneros de discurso. Ainda segundo Roxane Rojo (2012), surge, então, uma nova ética baseada em letramentos críticos, considerando o diálogo que passa a existir entre interpretantes, contextos de produção e formas de configuração. Para a autora, há de se considerar também que as novas estéticas reforçam expressões novas, já que surgem com critérios próprios e exigem conhecimentos específicos que desencadeiam uma série de multiletramentos responsáveis pelo efeito de sentido produzido.

Dessa forma, as diferentes nuances com que a linguagem se apresenta exigem habilidades que favoreçam a compreensão da leitura e a habilidade de explorar os elementos multimodais presentes na composição dos textos, integrando informações de base conceitual aos sentidos gerados pela textualização dos discursos inscritos nas modalidades contemporâneas de comunicação.

2.1 SOBRE AS DEMANDAS ATUAIS PARA O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA EM CONTEXTOS ESCOLARES

O desenvolvimento da competência leitora está entre os mais importantes objetivos da escola, sendo um dos ofícios a que se presta a formação escolar dos estudantes. Ler implica situações de contato tanto com as linguagens quanto com o seu trato através dos discursos, fazendo com que o leitor exercite sua relação com o texto e potencialize a ideia de que a linguagem traz influências sociais, culturais, políticas, econômicas para si mesmo e para a sociedade onde está inserido. Para Paulo Freire, ler é uma competência que extrapola a compreensão das palavras, não se esgota em si, já que esse ato

[...] não se esgota na decodificação da pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 2003, p.11).

Logo, o exercício com a linguagem mobiliza a interação com o contexto em que

se está inserido, alarga a compreensão de mundo e de como é possível atuar nele, conviver e estabelecer relações com o saber. Afinal, o indivíduo é fruto de suas ações e da maneira como devolve à sociedade aquilo que foi capaz de aprender com a leitura feita do próprio mundo e daquele que o rodeia. Sobre o ato de ler, como diria Freire (2003), “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2003, p. 20).

Assim, entende-se que a leitura do mundo também pode estar associada à compreensão que se faz a partir da linguagem apresentada em contextos ficcionais do universo literário. Sob essa perspectiva, a leitura literária leva a uma reflexão sobre realidades distintas, mas que mantêm estreita relação com as experiências. A maneira como cada um se reconhece é capaz de inquietar algo que já é sabido, olhar para o mundo sob a perspectiva crítica, minimizando a distância entre o mundo real e as subjetivações provocadas. Com isso, amplia-se o repertório conceitual, aprimora-se a capacidade de interpretação e compreensão da linguagem – seja ela sensorial, imagética ou literal; percebe-se, de forma conscienciosa, a importância e as possibilidades de ressignificar a literatura.

Sob esse enquadramento, o trabalho com a leitura literária na escola deve extrapolar a superficialidade costumeira das práticas pedagógicas que distanciam texto literário e mundo do alunado, para, como defende Santos (2017), proporcionar a leitura crítica de mundo tão necessária em nosso contexto educacional, principalmente para os anos finais da educação básica. Para tanto, uma necessidade premente é a ampliação do entendimento escolar do que é a literatura, como bem defende Cosson (2007)

É por isso que ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país. A literatura deve ser vista como um sistema composto de outros sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas (Cosson, 2007, p. 34).

Assim, cabe à escola criar espaços para a integração e interação entre esses sistemas que compõem o universo literário. Nesse sentido, entende-se que a

linguagem inscrita nas obras literárias não é estática, mas sim uma construção contínua de sentidos entre obras, vivências e contextos. Através da leitura literária é possível estabelecer confluência de conhecimentos, construir impressões sobre as narrativas e externar sentimentos e ideias.

A infinidade de gêneros textuais que circulam na atualidade para atender às mais diferentes situações comunicativas acaba relegando o valor e a necessidade de aprimorarmos a leitura literária. As leituras estão vinculadas às funções de cada texto, almejando seu uso consciente em cada situação de emprego habitual, percebendo que as variações são resultado das diferentes classes, interações e situações socioculturais, mas também do modo como a língua varia conforme a situação em que é empregada. Assim também ocorre com o processo de promoção da leitura literária, ainda hoje intrinsecamente associada, no âmbito da escola, à visão de que o letramento literário pertence única e exclusivamente à instituição escolar e, dentro desta, à aula de português. Como demonstrado nas práticas pedagógicas apresentadas no início deste projeto, alinha-se a um ponto de vista diferente desse, preferindo, sobre isso, o posicionamento de Paulino (2005):

As motivações para a leitura literária teriam de ultrapassar esse contexto de urgência e ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos (Paulino, 2005, p. 65).

Faz-se necessário, portanto, aceitar que na literatura há um sentido para a própria vida, para que o leitor, desde que bem orientando, possa reinventar um acontecimento, criar expectativas e reelaborar uma proposta de ruptura com modelos e estereótipo ou simplesmente tecer provocações e inquietações.

Nas salas de aula do ensino médio, apesar das fortes críticas reiteradas desde meados dos anos 1980 no Brasil, ainda é comum dar ao trabalho com a leitura literária o caráter de periodização, busca pela historicidade literária, reconstruindo as escolas e trazendo ao leitor não o texto literário, mas sim uma sequência temporal, partindo do Trovadorismo para chegar à contemporaneidade. Esse cenário corrobora com a declaração de Santos (2017) acerca do desconhecimento de grande parcela dos docentes em relação ao que se espera que professores de português do ensino médio entreguem à sociedade, no que tange à formação literária do alunado dos anos finais da educação básica brasileira:

Ao contrário do que se possa pensar hoje em dia, passadas quase duas décadas do aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais que permitiram a sua emergência, **o formador de leitores críticos de textos literários** ainda não é uma figura recorrente nas aulas de Língua Portuguesa oferecidas aos jovens que cursam ensino médio no país. Muitos professores de língua materna desse nível de ensino sequer têm conhecimento do que deles é demandado quando da abordagem do texto literário em contexto escolarizado nos anos finais da educação básica. As razões para tanto são de naturezas diversas e, até certo ponto, algo inerente a um país de dimensões vastas com um sistema educacional que sofre cotidianamente os efeitos dessa vastidão e das incontáveis fragilidades a que estudantes – em particular os jovens do ensino médio – estão expostos na sociedade brasileira (Santos, 2017, p. 46, **grifos do autor**).

Diante disso, o que ainda se tem em sala de aula do ensino médio hoje, no que se refere ao trabalho com a leitura literária é a desconsideração de que o leitor lê as obras a partir de sua época, que é de suas experiências que produz sentido. Logo, o aprendiz-leitor é também uma instância da leitura literária e sua inclusão é necessária para conhecer o mundo do outro traduzido no texto que lê e que reproduz, pela apresentação de outras realidades, uma saída do próprio mundo para viver o espaço e a experiência do outro. Logo, a leitura literária propicia a vivência das experiências que foram poetizadas, dramatizadas ou narradas em determinada época. Mesmo remontando a historiografia literária, o papel na escola é levar o aprendiz a construir/ampliar um repertório, favorecer uma reflexão, expressar sentimentos, valorizar a potência do leitor e sua capacidade de construir ou ampliar uma leitura de mundo a partir o texto literário. Compagnon (2009) já diz, em outras palavras, que os textos literários têm ritmo próprio.

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades (Compagnon, 2009, p. 47).

Nesses termos, a curiosidade, a sensibilidade, a capacidade de se colocar no lugar do outro e perceber uma realidade diferente daquela experienciada no cotidiano são algumas possibilidades que os textos literários, quando compartilhados através da leitura, nos proporcionam. É uma forma de integrar tempos, espaços e realidades distantes. São olhares e percepções de mundos distintos, mas que se reconhecem pelo olhar do leitor literário, como bem pondera Compagnon (2009):

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos

outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (Compagnon, 2009, p. 47).

Logo, abordar as dimensões do fazer literário no contexto da escolarização formal amplia a leitura do mundo para que os estudantes possam atuar como cidadãos, compreendendo as relações histórico-sociais, culturais, éticas e políticas. Há, no homem, por exemplo, a necessidade de fabular, já que desde criança aprende algumas lições partindo das histórias, dos causos e dos contos populares que reproduzem o imaginário coletivo, perpetuando lendas e mitos ou mesmo a vivência de simulacros oportunizados pela teledramaturgia. Por meio desse, que é um dos artifícios mais recorrentes do literário – a fabulação – a humanidade compreende melhor a vida e o mundo, advindo do fato de ignorá-lo um risco de o trabalho com a leitura literária fundado na mera historiografia negligenciar esse componente da nossa visão do mundo.

Vista assim, a literatura é um bem inalienável, é uma manifestação universal, presente em todos os momentos históricos e constante na vida de todos os homens. É responsável por humanizar a sociedade, já que oscila entre o bem e o mal, uma contradição que reproduz a natureza humana, permitindo ao leitor viver todas as manifestações a que fica sujeito diante da leitura literária. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (Cândido, 2011, p. 117).

Para Cândido, há, nos textos literários, uma intencionalidade que, conscientemente assimilada pelo receptor, indiferente da classe social, ajuda-o a atuar em sociedade. Algo semelhante pode ser lido nas palavras de Todorov (2009)

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? (Todorov, 2009, p. 92-93).

Isso posto, cabe reconhecer que democratizar o acesso à leitura literária de qualidade hoje requer a necessidade de dialogar com contextos da cultura digital, com a dialética da fruição e da interpretação, ou seja, a estética de como os textos são experienciados e compreendidos neste nosso tempo. Apesar da obviedade que pode

ser sugerida por essa declaração, quando se trata da escolarização da literatura nos anos finais da educação básica, muitos estudiosos apontam que, apesar de certos avanços em algumas proposições das legislações regulamentares do ensino médio, existem problemas crônicos, portanto, ainda não superados. Soma-se a isso, como afirma Paulino (2004, p. 41), o fato de que o livro reproduz conceitos e ideias institucionais e econômicas, sendo quase sempre visto como instrumento meramente informativo. Nesse cenário, o texto literário passa pelo processo de escolarização prestando-se a questões de cunho conteudista, já que as aquisições feitas pelo MEC trabalham preferencialmente planejamentos didáticos, como, por exemplo, o estudo de gramática, reduzindo a literatura a um pretexto para o chamado ensino-aprendizagem, sem estabelecer o pacto leitor e texto que permite, por sua vez, aflorar a criatividade e a imaginação. Cosson (2004, p. 95), a esse respeito, declara que:

A leitura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte. Todavia, se as intenções são positivas em seus princípios de ampliação dos limites da cultura escolar, seus resultados nem sempre correspondem ao ideal [...] Na média, os professores assumem uma postura autocrítica e definem as leituras, em um conjunto que se alterna entre obras de autoajuda e obras canônicas, incluindo um pouco de tudo e um tanto de nada (Cosson, 2004, p. 95).

A experiência estética construída pelo trabalho com a linguagem no texto literário remete à singularidade do ritmo do texto, às marcas deixadas por quem escreveu e como afetam, de maneira muito particular, a vida de quem lê. O que cada linguagem revela ou oculta contribui para a leitura que se pode fazer e para os sentidos que são atribuídos a partir das vivências. No entanto, a escolarização do texto literário, mesmo tanto tempo depois da crítica à abordagem historiográfica da literatura na escola, ainda se volta para um viés utilitário do texto. O que ainda se tem, portanto, é que as práticas escolares não buscam diálogo com as práticas sociais, os estudantes não são, de fato, preparados para atuar na vida pública e estabelecer relações de conexão com a sociedade onde vivem por meio da leitura de textos, em particular dos literários.

Como bem indicam discussões como as realizadas por Leahy-Dios (2000; 2001), Santos (2003), Martins *apud* Buzen, Mendonça 2006, a abordagem de textos literários que ainda vigora nos anos finais da educação básica não garante acesso às práticas sociais de uso da linguagem, às reflexões sobre os embates pessoais e

coletivos inerentes à existência humana, aos conhecimentos necessários para uma inserção mais ativa no mundo, tampouco se estende à democratização.

A esse cenário se soma um outro elemento, ao qual Santos (2017), assim se refere:

Um quarto excesso que tem colocado “a literatura em perigo” (Todorov, 2009) no contexto de escolarização do saber literário se relaciona com os descuidos na apresentação da literatura ao público jovem (Todorov, 2009). Cada vez mais, esse é um público cuja convivência com centenas de dispositivos eletroeletrônicos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exige do professor artifícios pedagógicos que tornem as “aulas de literatura” mais interativas, dialogadas e problematizadoras da realidade em que se inscrevem os leitores jovens. Ação esta que exige do docente inclusive a aceitação de que dispositivos como o telefone móvel – sobretudo quando com acesso à internet – devem ser tomados como parte integrante da aula em que se aborda o texto literário, permitindo que, com o uso deles, possam ser realizadas leituras individuais e coletivas, edição, reescrita, ilustração, discussão de temas atuais, entre outras infinitas possibilidades geradas pelas TIC (Santos, 2017, p.45).

Docentes de língua portuguesa, em efetivo exercício no ensino médio, sabem que, nesse contexto, a leitura literária entre os jovens estudantes está intrinsecamente relacionada às escolhas autônomas, ditas autênticas, ligadas aos gostos particulares construídos por suas trajetórias, ou até mesmo àquelas massificadas pelo gosto fabricado por um contexto em que cresce o número de suportes alimentados progressivamente por vontades de mercado. Cada vez mais, portanto, a juventude está suscetível ao mundo das inúmeras intenções, das motivações e das identidades juvenis que se projetam em maior ou menor grau para o futuro, quase nunca com os jovens tendo uma tomada de consciência disso ou, quando isso existe, levando essa parcela da população a um processo de frustração que não lhe permite muito otimismo. Nesse cenário, um elemento importante, quase sempre ignorado pelo espaço escolar formal, é a pluralidade de identidades juvenis:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona [...] é nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social (Dayrell, 2003, p 42).

Em um cenário como esse, o trabalho com leitura literária na perspectiva adotada nesta pesquisa pode e deve se aproximar dessas juventudes, de suas

linguagens e de suas expressões identitárias, de modo a encurtar o distanciamento entre o jovem e o cânone, apontando, inclusive, que os dilemas tão característicos dessa etapa da vida mobilizaram a escrita de poetas, romancistas, dramaturgos e de todo um conjunto de artistas do passado, assim como faz movimentar os do presente, mais próximos e mais conhecidos da “galera” juvenil.

Se a juventude é uma fase que permite experienciar novas formas de relacionar contexto e produção das linguagens artísticas e não artísticas, não se pode desprezar as mudanças decorrentes nos processos de comunicação e usos sociais das linguagens feitos por e para essa parcela da sociedade. Mudanças que têm redirecionado o trabalho com as linguagens no contexto escolar, levando às abordagens contemporâneas como a dos multiletramentos e suas implicações na leitura literária.

No século XXI, com a centralidade atribuída ao digital, os textos passam a ter, com maior frequência, uma configuração multimodal, integrando as diversas expressões das linguagens em um mesmo discurso – áudio, imagem em movimento, imagem estática e até o mesmo o tradicional texto em forma de palavras. Logo, tem-se uma mudança histórica dos textos que exige uma mudança das práticas de leitura, de produção e, obviamente, de ensino nas aulas de língua portuguesa. Nesse cenário, defendem Rojo e Moura (2012):

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos das ferramentas, nas redes sociais etc). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré – digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens à linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (WEB), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interagentes (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.) (Rojo, 2012. p. 23).

Assim sendo, os textos que circulam na vida contemporânea exigem uma leitura intimamente relacionada à concepção histórica e social instituída pelo homem, ao lado de outros sistemas multimodais que contemplam as várias práticas languageiras dentro de contextos específicos para estabelecer relações com os outros, ressaltando a importância da construção de sentidos.

Nesse processo de escolarização, espera-se que a escola, respeitando os objetivos que lhes são próprios, não perca de vista a multiplicidade de uso da

leitura e da escrita nos diversos contextos sociais e a interligação constitutiva entre essas diversas práticas (Buzen, Mendonça, 2006, p. 22).

Entende-se, assim, que o estudo do texto literário deve passar pela mediação do professor que, por sua vez, deve conhecer as modificações da juventude e a forma como ela interage com a leitura de textos multimodais. À luz das concepções atuais de compreensão e entendimento das linguagens que circulam em suas mais diversas formas, o professor não pode se colocar em situação confortável da escolarização da leitura literária. É o que nos provoca Bernardes (2005, p. 119):

Mais do que responder às questões analíticas elaboradas pelo professor (apenas destinadas, em princípio, a testar a compreensão geral), a formulação de perguntas por parte do aluno deve ser incentivada, sobretudo através da localização dos principais núcleos de ambiguidade que nele possam existir. Tornar-se-á possível, deste modo, assegurar efeitos de interação que são próprios da leitura literária, fazendo dela não apenas a demonstração de um saber passivo, mas também uma atividade verdadeiramente formativa, assente no saudável hábito de perguntar, de reagir intelectual e afectivamente, de conviver com o mistério e de descobrir focos de descoberta e de verbalização (Bernardes, 2005, p. 119).

Em um mundo globalizado, em constante mudança, as formas de interação com o texto literário não podem ser estáticas e passivas. Para integrar tal universo, a figura do professor deve ser a de mediador, de provocador de seus alunos. Santos (2003), nos faz pensar que, nesses contextos mais recentes, o trabalho com a leitura literária

[...] vai muito além de uma mera transmissão de conhecimento e da forma de pensar uma cultura. Ele é também um momento de produção intelectual forte, uma vez que deve despertar o aluno para que este não se torne um indivíduo que meramente reproduz fórmulas, bordões literários ou não literários em mundo tipicamente caracterizado pelo pensamento rotineiro, possuidor de um imaginário coletivo no qual não se pensa ou sobre o qual não se questiona. A aula [em que se explora um texto] de literatura é também uma das formas de transmissão e de acesso à linguagem, à leitura de um mundo e de uma cultura (Santos, 2003, p. 108-109).

Dessa forma, percebe-se que existe a necessidade de uma abordagem pedagógica que explore a interseção entre linguagens e que ponha em movimento um processo de letramento que considere os novos suportes tecnológicos aos quais o/a jovem tem acesso.

Assim sendo – a despeito das justas críticas que podem ser feitas ao que se tem chamado de Novo Ensino Médio – professores, em efetivo exercício nos anos finais da educação básica brasileira, não podem ignorar que interessa à Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento regulador das diretrizes educacionais em vigor no Brasil, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem os estudantes ao uso reflexivo dos processos comunicativos, de modo a mobilizar os conhecimentos para melhorar o domínio de suas práticas de linguagem:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 490).

Importa destacar, como reconhece o discurso enunciado no próprio documento regulador, que, ainda que se dedique pouco espaço à operacionalização do trabalho com a leitura literária propriamente dita, a BNCC do ensino médio adverte sobre a relevância de garantir a presença do texto literário na aula de português:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (Brasil, 2018, p. 491).

Encontra-se na BNCC, também, uma forte referência – acrítica, quase sempre, é verdade – à necessidade de se trabalhar, no âmbito das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os usos sociais das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, explorando não só a posição dos estudantes do ensino médio como leitores (Brasil, 2018, p. 492) mas, principalmente, como produtores de textos para

suportes digitais (*idem*, p. 512), inclusive por meio da exploração da escrita literária (*idem*, p. 515-16).

Essas novas demandas e contextos propiciam, portanto, um espaço para que o trabalho com a leitura literária recorra a um entrecruzar de semioses, que se materializa nos dispositivos tecnológicos atuais, os quais precisam ser explorados em sala de aula, com vistas a formar o leitor crítico de textos literários.

Todo esse cenário acima desenhado, somado à prática profissional, mobiliza a investigar qual o lugar ocupado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação no trabalho com a leitura literária nos anos finais da educação básica profissionalizante neste momento. Nesse sentido, trata-se de um tema de estudo cujo interesse parte de razões de ordem pessoal como as já relatadas, passando por problematizações e questionamentos de ordem social acerca do papel da escola na formação do leitor de textos literários, chegando à necessidade premente de contribuir para o debate acerca dos novos desenhos escolares impostos pela chegada desses tempos tecnológicos em que estão inseridos.

Para a capacidade de a literatura assumir muitos poderes, independente do contexto, apresenta um caráter realista, um fulgor do real, permitindo que saberes ocupem um espaço indireto. O autor escreve e o leitor interpreta a partir do saber que o autor oferece, interpretação que permite designar saberes possíveis

2.2 UM BREVE PAINEL DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DO TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

O trabalho com a leitura literária nos anos finais da educação básica é um tema que tem ocupado alguns pesquisadores no contexto nacional, como apontam pesquisas feitas em diferentes repositórios de produção acadêmica. Exemplo disso pode ser observado por meio de buscas empregando palavras-chave relacionadas ao tema em bases de dados como o Observatório do ProfEPT³, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Scielo Brasil, considerando o intervalo entre 2017 e 2021, período em as diretrizes que regulamentam o Novo Ensino Médio são redesenhadas e passam a ser adotadas nas redes de ensino em todo o Brasil.

³ Ambiente virtual do ProfEPT que mapeia as áreas de pesquisa do programa e perfis docentes, além de apontar indicadores de pesquisa das Instituições Associadas.

Tendo em vista o descritor *letramento literário*, foram obtidos os resultados apresentados na Tabela 1, apresentada abaixo:

Tabela 1 – Demonstrativo de buscas nas bases de dados, descritor: letramento literário

Bases de dados	Descritor	Quantitativo
Scielo Brasil	letramento literário	10
Observatório	letramento literário	02
Biblioteca digital	letramento literário	193

Fonte: Autora (2021)

Ao utilizar o descritor “letramento literário”, encontram-se vários resultados, mas, para efeito de estudo, os comentários estão direcionados para aqueles que dialogam de forma direta com a pesquisa que está sendo realizada. Após a leitura do resumo e do referencial base, um texto que merece destaque é o artigo “*Fanfictions: experiências na promoção do letramento literário e autoria escolar*”, publicado em 2021, no volume 37 da Revista Delta, disponível na plataforma *Scielo* Brasil. Nele, Leitão (2021) aborda o desenvolvimento do letramento literário associado à promoção da autoria, uma vez que configura uma reconstrução dialógica do texto explorando as etapas de produção textual e seus múltiplos sentidos. Trata-se de um estudo que teve como objetivo demonstrar como *as fanfictions*⁴ representam práticas sociais do uso da escrita, além oportunizar o letramento literário, chegando às conclusões de que a leitura do gênero conto associada à escrita de *fanfictions*⁴ configura uma forma de promover o letramento literário e a autoria. Isso, segundo Leitão (2017), porque permite uma reconstrução dialógica a partir do entendimento das etapas de produção textual e a leitura dos contos.

Ainda em resposta ao mesmo descritor, foram encontrados dois produtos educacionais no Observatório do PROFEPT, sendo ambas sequências didáticas (SD). Tais sequências foram desenvolvidas por Helena Maria Tonet, no ProFET na instituição associada IFES, e por Fabiana Leite de Assis, no programa de pós-graduação de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, respectivamente. A primeira delas, toma como base o conceito de letramento literário defendido por Cosson, relacionando à Educação Profissional e Tecnológica como modalidade que aclimata estudos literários críticos e

⁴ Variação do gênero digital *fanfic* em que os fãs recriam histórias de autores, personagens, livros dentre outras criações literárias.

desempenha papel importante na formação do estudante-leitor crítico. Desenvolvendo a sequência didática com base nos textos literários, a autora adota a pesquisa qualitativa, com base em fontes bibliográficas e coleta de dados, para coletar informações sobre a construção do romance de Goethe e sua importância, para desenvolver o Produto Educacional. Chega à conclusão, ao final de sua dissertação, de que SD literária, ao perpassar diferentes gêneros e autores, permite uma leitura integral dos textos e cumpre seu papel de desafiar estudantes para que realizem leituras progressivamente complexas.

Já a segunda sequência didática é o produto educacional Ciranda Dialógica Literária – O operário em construção -- que traz discussões dos textos literários e aponta estratégias, em etapas bem definidas, para a imersão do leitor no texto literário, favorecendo, assim, a construção reflexiva sobre temas existenciais da humanidade, sobre processos históricos, sociais, políticos, econômicos.

Já na base de dados da BDTD, a expressão aparece de forma bastante ampla. Ao refinar a busca utilizando o campo assunto e marcar “data descendente”, o resultado revela que letramento é um tema discutido em diferentes instâncias, desde experiência de escola no campo até o estudo de língua inglesa no ensino médio. No entanto, quando letramento está associado ao termo literário, é possível encontrar uma publicação de 2020 em que a autora dá ênfase ao letramento digital para promover o literário. Assim sendo, no trabalho intitulado “O letramento literário em interface com o letramento digital como forma de potencializar a leitura e a escrita na formação de professores de anos iniciais”, realizado pela pesquisadora Ana Paula Leite Lopes, da instituição da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), consiste em uma dissertação com objetivo central de observar em que medida a didatização do ensino de literatura em *interface* com a tecnologia motiva o estudante à leitura de textos literários e potencializa o processo de formação de um sujeito-leitor. Aplicando a metodologia da pesquisa-ação, a pesquisadora parte de sua experiência como professora e desenvolve um projeto de intervenção, integrando a leitura literária ao ambiente digital. A autora chega ao resultado de que o trabalho com literatura deve ser ressignificado, convertendo-se em um espaço de convergência entre o “tradicional” e o “moderno”, sem desprezar as potencialidades que surgem a partir do uso das novas tecnologias. Com isso, ela registra também que letramento literário é

ímpar, pois usa a inserção da própria palavra no mundo da escrita permitindo que novas ferramentas tecnológicas ressignifiquem a leitura e a escrita

Já em relação ao descritor *cultura digital*, foram encontrados os resultados apresentados na Tabela 2, apresentada a seguir:

Tabela 2 – Demonstrativo de buscas nas bases de dados, descritores: cultura digital

Bases de dados	Descritores	Quantitativo
Scielo Brasil	cultura digital	61
Observatório	cultura digital	00
Biblioteca digital	cultura digital	151

Fonte: Autora (2021)

A pesquisa em torno do descritor “cultura digital” apresentou retornos bem abrangentes, que contemplam aspectos que não estão diretamente relacionados à nossa pesquisa. O resultado desta pesquisa no *Scielo* Brasil teve, entre os retornos, um artigo publicado em 2020, de autoria de Eamunel Rosário Santos Nonato, intitulado “Cultura digital e ensino de literatura na Educação Secundária”. Nesse estudo, o autor analisa como a inserção das tecnologias digitais no ensino de literatura impacta diretamente a forma de compreender e de aprender as experiências de fruição e interpretação. Aborda, ainda, aspectos relacionados à necessidade da escola se colocar no lugar de aprendiz e de se adaptar ao modo de ser e de fazer mediado pelas tecnologias digitais.

Já na base de dados do Observatório, não foi possível encontrar registros a partir das palavras-chave *cultura digital*, enquanto a pesquisa na Biblioteca Digital com o descritor seguiu o mesmo formato adotado para o descritor anterior. Desta vez, o resultado alcançado revelou como o ambiente virtual passou a ocupar os mais diversos espaços de educação, especialmente depois da necessidade imposta pelos impactos da pandemia da COVID – 19 no sistema de ensino. Todavia, o destaque da pesquisa está em uma publicação que evidencia a importância da formação dos professores para que sejam capazes de mediar as práticas pedagógicas usando as tecnologias digitais da informação. Nesse que é um trabalho de mestrado desenvolvido por Anderson Gomes Peixoto no ano de 2020, o pesquisador observou que o termo TDICs, apesar de bastante comum no contexto educacional, bem como sua utilização como instrumento pedagógico, ainda é desconhecido, mesmo no meio onde circula.

Já em relação ao descritor *leitor literário*, foram encontrados os resultados apresentados na Tabela 3, apresentada a seguir:

Tabela 3 – Demonstrativo de buscas nas bases de dados, descritores: leitor literário

Bases de dados	Descritores	Quantitativo
Scielo Brasil	leitor literário	2
Observatório	leitor literário	0
Biblioteca digital	leitor literário	183

Fonte: Autora (2021)

A aplicação do descritor “leitor literário” revela uma vasta pesquisa em torno do tema. Destacam-se, no entanto, aqueles que projetam em seu escopo objetivos comuns ao recorte desta pesquisa. Nesse sentido, destaca-se o trabalho publicado na Biblioteca Digital em 2020 intitulado “Letramento Literário como incentivo à formação do leitor crítico”, desenvolvido por Tatiele Jesus Faria. Nele, o objetivo central foi o de criar uma metodologia com perspectiva de expandir o horizonte do leitor e desenvolver o potencial crítico a partir de textos literários. Empregando a metodologia da pesquisa-ação a fim de desempenhar um papel ativo na realidade observada, a autora corrobora com a ideia de que, conforme documentos legislam os currículos escolares, dão à literatura o crédito de manifestação artística e cultural, sem deixar claras evidências de sua abordagem.

Já na plataforma *Scielo* Brasil, um dos resultados encontrados foi o texto desenvolvido pelo autor Celdon Fritzen, no ano de 2018, com o objetivo central de compreender as propostas brasileira e portuguesa para a formação do leitor literário a partir das especificidades de seus contextos. Como resultado, o estudioso constata que os currículos brasileiros minimizam a importância da literatura na formação escolar, enquanto, em Portugal, os documentos são robustos quando se referem à formação do leitor literário.

Não foram identificados registros de dissertações e produtos educacionais com a temática *leitor literário*, mesmo com uma busca sem restrições e delimitações.

Para melhor entendimento do resultado da pesquisa realizada, na tabela 4 estão elencados os textos que mantêm uma estreita relação com a temática em estudo.

Tabela 4 – Demonstrativo de buscas nas bases de dados – Principais pesquisas

Bases de dados	Descritores	Ano	Natureza da pesquisa	Título	Autor	Instituição
Scielo Brasil	Leitor Literário	2018	Artigo	O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário	SOUSA, R. J. e COSSON, R.	UFMG
Scielo Brasil	Leitor Literário	2018	Artigo	O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil	FRITZEN, C.	UFSC
Biblioteca digital	Leitor Literário	2020	Dissertação	Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico	FARIA, T. J.	Universidade Federal de Londrina
Biblioteca digital	Leitor Literário	2020	Dissertação	Formação inicial de professores de língua portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários	SOUSA, S. M. B.	UNISINOS
Biblioteca digital	Leitor Literário	2020	Dissertação	A formação do leitor literário: entre estratégias e táticas	SILVA, M. M.	UNESP
Biblioteca digital	Cultura Digital	2020	Dissertação	Formação de professores para a cultura digital: mediação pedagógica com as tecnologias digitais da informação e comunicação	Peixoto, A. G.	UnB

				em oficinas de ensino		
Biblioteca digital	Cultura Digital	2020	Dissertação	Tecnologias digitais na escola: do cruzamento de olhares a uma proposta para a sala de aula do ensino médio	SPADA, W. M.	UNISINOS
Scielo Brasil	Cultura Digital	2020	Artigo	Cultura digital e ensino de literatura na Educação Secundária	NONATO, E. R.S.	Uneb
Scielo Brasil	Cultura Digital	2020	Dossiê	Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades	SCHER, S. e BRITO, G. S.	PNPD-CAPES
Biblioteca digital	Letramento Literário	2020	Dissertação	O letramento literário em interface com o letramento digital como forma de potencializar a leitura e a escrita na formação de professores de anos iniciais	LOPES, A. P.	UNISINOS
Biblioteca digital	Letramento Literário	2021	Dissertação	Narrativas fantásticas e letramento literário: a formação do jovem leitor	OLIVEIRA, I. H.	UFJF
Biblioteca digital	Letramento Literário	2021	Dissertação	Letramento literário através de leitura e modulação digital de textos	SILVA, G. A. F.	UEPB

				poéticos em sala de aula		
Scielo Brasil	Letramento Literário	2021	Artigo	<i>Fanfictions: experiências na promoção do letramento literário e autoria escolar</i>	LEITÃO, A. A. P.	IFPE
Scielo Brasil	Letramento Literário	2019	Artigo	Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino	SILVA, M. M.	UEPB
Observatório	Letramento Literário	2020	Dissertação	Uma proposta de ensino para a formação do estudante-leitor crítico aliada à concepção de ensino médio integrado, com base nos conceitos de letramento literário de Cosson.	TONET, H. M.	IFES
Observatório	Letramento Literário	2021	Produto Educacional	Ciranda dialógica literária: o letramento literário para a formação cidadã aplicado ao PROEJA	ASSIS, F. L.	IFB

Fonte: Autora (2021)

Como se percebe no painel acima apresentado, mesmo que o trabalho com a leitura literária tenha sido um tema recorrente na produção do conhecimento acadêmico recente, notam-se lacunas, entre as quais a de realização de um estudo

que tenha os contornos propostos nesta pesquisa. Tem-se, com isso, a constatação da pertinência de uma investigação como está aqui delineada.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando os interesses investigativos apresentados nas páginas anteriores, a pesquisa aqui proposta adotou a abordagem qualitativa que, por sua vez, considera a perspectiva do pesquisador, sua interação com o sujeito-objeto, não dispondo previamente de um modelo teórico de análise fechado em si, ou seja, supondo que há um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride. Apesar desse destaque à abordagem qualitativa, esta investigação recorreu também a técnicas e métodos de ordem quantitativa para análise das respostas obtidas com o instrumento de coleta de dados, o questionário trouxe perguntas caráter objetivo, mas também de ordem subjetiva.

Nesses termos, considerando o exercício profissional na rede estadual de ensino já relatado nas primeiras páginas deste texto, a identificação da necessidade de uma reflexão mais apurada acerca das vertentes profissionalizantes do ensino oferecido pela rede e a exigência do ProFEPT de que o estudo realizado se dê no âmbito da EPT, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo nas escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis que ofertam cursos que contemplam os eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Segurança, Desenvolvimento Educacional e Social. Logo, realizada uma investigação sobre o perfil institucional e acerca dos cursos ofertados em cada escola da SRE Divinópolis e o recorte há pouco enunciado, foram identificadas como *locus* de pesquisa as seguintes escolas: EE José Manoel, EE Dona Berenice de Magalhães Pinto, EE João Batista de Carvalho, EE Joaquim Afonso Rodrigues, EE Antônio da Costa Pereira, EE Dona Antônia Valadares, EE Manoel Correa Filho, EE Martin Cyprien, EE Santo Tomaz De Aquino, EE São Vicente, EE Padre Herculano Paz, EE Pedro Luiz, EE de Itaúna, EE Padre Luiz Turkenburg, EE Nossa Senhora de Guadalupe.

Nessas instituições, os sujeitos de pesquisa foram os professores de língua portuguesa em efetivo exercício na modalidade integrada da educação profissional técnica de nível médio relativas aos cursos citados, por serem, nesse cenário, os agentes educativos responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho com a leitura literária que é foco deste estudo. Esses docentes foram convidados a participar da pesquisa respondendo a um questionário digital disponibilizado no formato *on-line*,

desenvolvido no *Google Forms*, enviado para contatos de *e-mail* e *WhatsApp* das instituições e dos próprios docentes, quando possível. O convite foi enviado individualmente aos participantes apenas por um remetente, sendo o próprio pesquisador, de forma a preservar a identidade dos respondentes. A escolha desse instrumento de coleta de dados sob o formato *on-line* se deveu, sobretudo, às longas distâncias que precisariam ser percorridas para a aplicação presencial, além da possibilidade de não alinhamento entre a disponibilidade dos docentes e a da pesquisadora para respondê-lo.

Esse questionário digital (*Vide* no Apêndice C) foi composto por questões fechadas e abertas cuja finalidade seria obtenção de dados que permitissem alcançar respostas possíveis para a pergunta de pesquisa enunciada no início deste projeto. A esse respeito, esse procedimento de pesquisa se alinha com os dizeres de Creswell, quando afirma que “A espinha dorsal da pesquisa qualitativa é uma ampla coleta de dados, provenientes de múltiplas fontes de informação” (Creswell, 2014, p. 55). Exatamente por essa natureza eminentemente qualitativa deste estudo, as categorias de análise das respostas obtidas também foram delineadas a partir do conteúdo fornecido pelos respondentes e foram construídas a partir de teóricos da análise de conteúdo, como, por exemplo, Laurence Bardin (2020). Saliencia a importância das referências que remetem ao contexto para que se efetue a análise avaliativa bem como a de contingência.

Seguindo a técnica defendida por Bardin, a Análise de Conteúdo configura,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2020, p. 44).

Partindo desse pressuposto, foi realizada uma análise prévia para que os dados fossem organizados e categorizados, sendo observada a frequência em que expressões como leitura literária, tecnologias de informação e comunicação, formação docente postularam importância na opinião dos participantes.

Foi realizada, por meio da aplicação do instrumento acima nomeado, uma pesquisa de cunho exploratório como trabalho de campo que forneceu subsídios não somente para uma discussão acerca da temática investigada, mas também para a elaboração do produto educacional proposto. Nesses termos, o desenho investigativo

aqui proposto ancora-se nas palavras de Gil (2002, p. 41), ao afirmar que as investigações que operam – em parte ou no todo – com pesquisas exploratórias, desenvolvem um percurso que envolve, “na maioria dos casos, [...]”: (a) levantamento bibliográfico;(b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos. A análise categorial permitiu um agrupamento das mensagens registradas, quando foram feitas inferências e interpretações, ou seja, “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2020, p. 48).

Avaliou-se, assim, a percepção dos docentes na EPT enquanto sujeitos formadores, ou, melhor dizendo, mediadores no processo de ensino e aprendizagem na formação de leitores literários críticos, especialmente quando o processo estava atrelado ao aprimoramento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico das tecnologias digitais da informação.

Em relação ao potencial uso de recursos de abordagem quantitativa, cabe destacar, finalmente, que sua necessidade se deveu pelo emprego de diferentes técnicas estatísticas para quantificar opiniões e informações em relação ao objeto de estudo. Nesse caso, portanto, esses potenciais dados demandaram uma organização em tabelas, gráficos e quadros que permitiram “o teste de hipóteses estatísticas” (Gil, 2002, p. 90) para traçar, por exemplo, o perfil dos educadores que atuam no ensino médio da EPT nas instituições selecionadas.

A fim de garantir o sigilo das informações e a privacidade, não foi revelada a identidade do participante, nem mencionadas características que permitissem identificá-los. Os sujeitos de pesquisa foram indicados por DOCENTE A, B, C, D... em uma denominação aleatória, como alternativa de minimizar os riscos de exposição do participante.

4. PESQUISA DE CAMPO: RESULTADO E DISCUSSÃO

A investigação de campo, há pouco descrita, obteve 100% de adesão dos potenciais sujeitos de investigação, ou seja, de 13 possíveis respondentes, obteve-se o retorno de 13 questionários aplicados.

Em relação à caracterização do grupo de docentes de língua portuguesa respondente, tratou-se de um conjunto composto majoritariamente por pessoas entre 31 e 40 anos de idade (46,2%) e, em menor quantidade, por indivíduos entre 41 e 50 anos (30,8%) e menos ainda com mais de 50 anos (23,1%). Tem-se, com isso, um percentual considerável de professores cuja tendência foi de ir acompanhando a inserção das TDIC no dia a dia brasileiro e, também, no contexto da educação formal. Cabe destacar aqui, a não ocorrência, no grupo de sujeitos docentes investigados, de professores cujo perfil etário permitisse classificá-los como “nativos digitais”, se consideradas teorizações como as de Marc Prensky (2001).

O grupo de docente aqui ouvido foi composto majoritariamente por pessoas que alegaram se identificar com o sexo feminino (53,8%), seguindo um número de indivíduos que se declararam do sexo masculino (46,2%). Em termos de tempo de exercício do magistério, o grupo com menor tempo (7,7% marcaram até 5 anos) e o com maior tempo (7,7% marcaram mais de 30 anos) totalizaram, juntos, 15,4% dos respondentes. Entre os demais, 30,8% declararam estar entre 16 e 30 anos na docência e o maior número (53,8%) alegou estar entre 6 e 15 anos exercendo esse trabalho.

Em termos de habilitações acadêmicas, 69,2% declararam ter especialização; 7,7%, mestrado e 23,1% apenas a licenciatura. O/a docente com a conclusão de graduação mais antiga finalizou-a em 1992, seguido/a de 2 que concluíram em 1993; 1, em 2000. Os outros 9 completaram o ensino superior entre 2010 e 2021. Tem-se, com isso, um grupo de professores/as majoritariamente formado em graduação universitária já sob a influência de direcionamentos teórico-metodológicos das áreas pedagógicas e específicas de Letras. Esse grupo foi muito influenciado pelas teorias dos letramentos, as quais foram incorporadas não só pelos discursos reguladores governamentais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, no final do século passado; as Orientações Curriculares do Ensino Médio, no início deste século XXI; e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, de 2017), mas

também pelos fundamentos epistemológicos da formação de professores no Brasil recente, já bastante motivado pela perspectiva de valorização da inserção das TDIC na abordagem dos conteúdos escolares. Conforme já explicado em momento oportuno, buscando preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, eles/as serão tratados como Participantes, seguido de uma letra aleatória, nas análises que seguem.

4.1 TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA E INSERÇÃO DAS TDIC NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Em uma recente publicação, Santos (2022), dialogando com outros autores que auxiliam a compreender o que seriam as práticas educativas, resgata uma definição autoral que as define como

um conjunto de estratégias próprias de situações de ensino-aprendizagem selecionadas e organizadas com o objetivo de modificar os estados de compreensão dos aprendizes acerca de um ou mais temas tomados como objeto de uma intervenção educativa (Santos, 2022, p. 251).

Tendo essa definição em consideração, as práticas educativas na EPT são, assim como nos demais contextos escolares, os pilares que sustentam a ideia de aplicação e procedimentos de ensino. Isso está diretamente relacionado ao protagonismo docente na escolha e condução dos percursos didáticos, pois, somente assim é possível oportunizar a autonomia na aprendizagem tão almejada pelos pensadores na educação.

Sob essa perspectiva, como é de se esperar, a escola contemporânea precisa se fortalecer como um espaço que promove uma formação crítica dos estudantes, mobilizando-os para que saibam escolher sua trajetória com conhecimento e reflexão; preparando-os para que saibam ler o mundo onde vivem. Assim, é necessário assegurar ao aluno, de qualquer condição, os meios para que ele progrida profissionalmente e acesse o ensino superior (se assim o quiser) transcendendo a imagem de que escola é apenas um mero meio para se chegar ao mercado.

Esse modo de compreender a formação oferecida pela escola se alinha com o que, para Ciavatta (2005), consiste no entendimento de que a formação humana está vinculada à construção de uma sociedade para além do capital, voltada para a atuação do cidadão.

Como formação humana, a formação integrada busca “garantir ao adolescente”, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ciavatta, 2005, p. 85).

Para chegar a esse desenho educacional, considerou-se a promoção da leitura literária como um importante movimento a ser realizado nas escolas de EPT, já que o trabalho adequado com o texto literário no cenário da educação profissionalizante coloca ainda mais em evidência a potência da literatura para levar o estudante a alcançar uma formação humanizadora responsável por fazer sentir, por permitir transpor os limites fronteiriços das profundezas do ser humano e de sua relação com tempos e contextos histórico-culturais. O trabalho com a leitura literária, nesse cenário, assume, com mais relevância ainda, destacada a função de oferecer, como diria Ramos, “uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicia a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida” (Ramos, 2008, p. 2).

Como se sabe, a pedagogia trata, hoje, como central, a valorização das inteligências múltiplas, considerando que cada um absorve e leva para si saberes diferentes, em tempos e circunstâncias distintas, o que exige o reconhecimento da necessidade de trabalhar, inclusive na abordagem do texto literário, o uso das TDICs.

Nesse contexto, conforme o discurso dos documentos reguladores e institucionais, como a BNCC, percebe-se que ensinar para a diversidade, de forma a instruir e formar novas gerações, é também ter ciência de que aí reside o ponto de partida que integra ensino e aprendizagem.

O processo de letramento literário passa por etapas e para ensinar é preciso ter intencionalidade. O ato pedagógico implica relações interpessoais, uma vez que ensinar nem sempre resulta em aprender, daí a importância de criar estratégias e procedimentos que possibilitem a mediação didática. O participante F afirma, ainda, “Acredito que a inserção de clássicos da literatura nas aulas diárias, o que já é parcialmente feito. Porém, com alterações na prática pedagógica: hoje há uma infinidade de materiais de apoio em mídias audiovisuais, como vídeos e podcasts, que servem de atrativo a obras literárias”

Daí a necessidade de repensar a didática e implementar intervenções educativas, ou seja, formas de mediação que proponham o engajamento dos alunos

com o objeto do conhecimento; ações que proporcionem a aproximação de estudos teóricos da sua aplicabilidade na vida cotidiana.

Nesse cenário, operacionalizar as metodologias ativas permite ao docente estabelecer uma interação de aprendizagem, validar opiniões, buscar embasamento teórico, discutir processos, estágios gradativos que revelem avanços para consolidar o processo de letramento literário.

Para compreender o papel que a escola desempenha na formação do leitor literário, é necessário contemplar definições e entendimentos sobre letramento, partindo das concepções de Soares (2009), uma vez que se trata de um direito humano e independe de condições sociais ou econômicas, ler e escrever para além da simples decodificação de signos, mas dentro de um contexto em que a escrita e a leitura façam sentido.

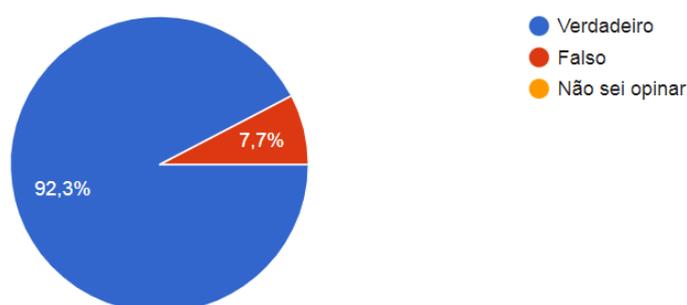
Visto assim, o letramento literário não é uma exclusividade dos espaços escolares, mas são eles os principais responsáveis por apresentá-lo ao sujeito, por mediar a criticidade na compreensão dos textos. É por meio da leitura que se desenvolvem outras possibilidades, pois, como afirma Lajolo (1997, p. 7),

Ninguém nasce sabendo: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende em bancos da escola, outras leituras, geralmente se aprende por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca? Como sabe quem lê *Vidas Secas* de Graciliano Ramos? Independente da aprendizagem formal e perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Para melhor entendimento do texto literário, o trabalho deve ser de maneira integral, ou seja, explorar a ideia de atemporalidade dos textos literários, interação entre leitor, obra e noção de tempo e espaço; um convite para que o leitor se coloque em uma posição que transcenda os limites da mera informação, da opinião, já que, quando há essa disposição, as experiências do leitor se tornam mais significativas, as reações evocadas partem do espaço de vivência e das experiências do leitor, de onde se situa e como percebe o pacto que se estabelece com a leitura. Apesar de esse entendimento estar sendo veiculado nos discursos reguladores e no ferramental teórico que dá suportes à formação de professores de português há muitas décadas, no contexto desta investigação, impera, segundo resposta dos sujeitos de pesquisa, uma abordagem do texto literário ainda como mero meio para tratar de assuntos e temas outros, algo que corrobora com o uso utilitário da literatura. Isso se evidencia

nos dados do Gráfico 1, que responde a uma pergunta que solicitava um posicionamento quanto a uma declaração que afirmava ser o uso utilitário da literatura ainda recorrente no espaço escolar.

Gráfico 1 – Avaliação dos participantes da pesquisa sobre a persistência do tratamento dado ao texto literário como utilitário no cotidiano escolar.



Fonte: Dados coletados pela autora (Maio de 2023).

Na perspectiva dos professores pesquisados, as referências literárias trabalhadas em sala de aula não levam o leitor a pensar sobre o contexto da obra, refletir sobre aspectos de construção de um artefato artístico-literário (como opções de forma, de conteúdo e linguagem) que conduzam à ampliação de ideias e, por exemplo, a partir de analogias, construir as próprias conclusões.

Para Cosson (2014, p. 12),

o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

O cenário indicado pelos sujeitos da pesquisa, portanto, sugere um distanciamento, no trabalho com a leitura literária, dessa abordagem alinhada com a perspectiva da promoção do letramento literário de que trata Cosson no trecho supracitado. Tanto é assim, que o participante A afirma, “ao contrário do que acontece na prática escolar, a literatura não deveria ser utilizada como simplesmente uma tarefa escolar, algo obrigatório, ao contrário, precisa se tornar um instrumento de experiência estética e prazerosa”.

Para que a leitura literária tenha realmente significado, é preciso extrapolar seu uso meramente utilitário e oportunizar diferentes possibilidades de leitura e produção dos sentidos, já que o sentido de um texto literário depende não apenas das palavras

que o constituem, mas da atividade do leitor, que produz sentido a partir do contexto, de seus objetivos de leitura e conhecimento de mundo.

Sabe-se, no entanto, que o uso utilitário do texto literário em sala de aula é algo enraizado nas nossas escolas da educação básica, inclusive na formação profissionalizante, na qual, em tese, a demanda por uma formação mais alinhada com as práticas sociais de leitura e escrita seriam um pressuposto básico da formação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, os dados da pesquisa de campo que deram origem a este texto apontam para a necessidade de uma formação continuada de professores que indiquem alternativas para superação dessa dificuldade (opinião de 12 entre os 13 respondentes), assim como formas de aproximar o público jovem dos anos finais da educação básica dos textos clássicos. Isso se evidencia em enunciados como o elaborado pelo participante A, “muitos alunos não desenvolvem gosto pela leitura, em parte, pela forma em que ela lhes é apresentada – há uma estranheza, especialmente, quanto à literatura brasileira”.

Essa finalidade distintiva da EPT (formar para o mundo do trabalho) salienta, portanto, não só a necessidade de promover um letramento literário efetivo, mas também a inserção das TDIC nesse processo de formação para o mundo em que essas ferramentas são cada vez mais frequentes nos processos de comunicação. Para Rojo (2012, p. 37), no contexto contemporâneo, as linguagens e discursos passaram a difundir o significado das novas maneiras de interlocução:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria [...] possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte de nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades (Rojo, 2012, p. 37).

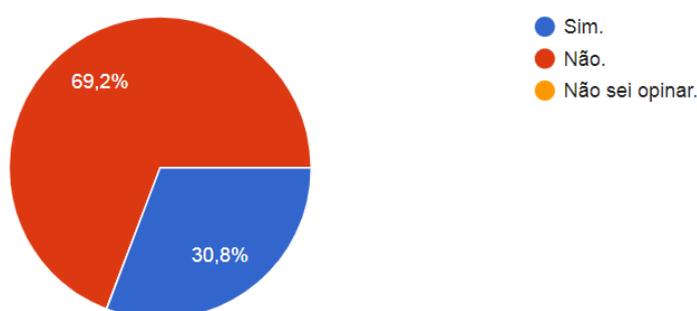
A multiplicidade cultural, bem como a de textos, revela uma mudança de discursos e integração da linguagem, seja ela através da imagem estática ou dinâmica, de áudio ou de outra transformação histórica pela qual os textos têm passado. Assim sendo, a mudança de paradigma em relação à linguagem, especialmente na forma de ressignificar os conteúdos, considerando a configuração dos elementos multimodais utilizados em sua composição, revela o hibridismo presente em diferentes suportes, domínios discursivos e gêneros textuais, mostrando-

se como elemento fronteiroço entre os meios e técnicas de difundir significado e o caráter mestiço que a linguagem assume de acordo com seu contexto de uso.

Dessa forma, as diferentes nuances com que a linguagem se apresenta exigem que a educação formal explore o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a compreensão da leitura e a capacidade de buscar os elementos multimodais presentes na composição dos textos, integrando informações de base conceitual aos sentidos gerados pelos discursos inscritos em modalidades contemporâneas de comunicação.

Ainda que, como defende Santos (2009), esses pressupostos não sejam novos no discurso conformador da formação e da atuação do professor de língua portuguesa, para a maioria dos sujeitos de pesquisa inquiridos não há uma escolarização adequada da literatura nas aulas de português da EPTNM. Nesses termos, as respostas deles sugerem que a capacidade da literatura de assumir muitos poderes, de se manifestar para além da prática pedagógica, ainda configura uma espécie de utopia. A esse respeito, o participante B revela sentir falta de uma escolarização da literatura “que desperta o prazer da leitura e oferece ao aluno oportunidade de explorar, imaginar, compreender, conhecer e valorizar textos literários”. Nesse cenário, quando inquiridos sobre se consideram adequada a escolarização da literatura operacionalizada em suas escolas, os docentes indicam os dados apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Há uma escolarização adequada da literatura nas aulas de português da EPTNM?

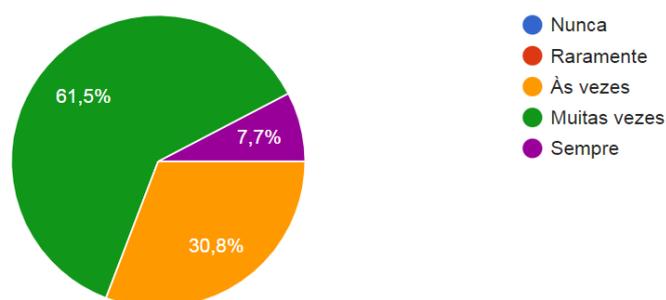


Fonte: Dados coletados pela autora (Maio de 2023).

Os dados desse gráfico justificam, portanto, a importância da realização de uma formação continuada que contribua, de forma efetiva, para que os professores superem as lacunas que reconhecem.

Em relação ao uso das TDICs no trabalho com a leitura literária que desenvolvem nos seus contextos escolares, os sujeitos de pesquisa apresentaram respostas que apontam para um certo entusiasmo no emprego dessas ferramentas. Isso pode ser verificado, por exemplo, pelos números apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Frequência em que, segundo os professores, são utilizadas as Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho com a leitura literária no cotidiano de suas aulas.



Fonte: Dados coletados pela autora, maio 2023.

Os números desse gráfico apontam para a inexistência da recusa do uso das TDIC no trabalho com a leitura literária realizado pelos docentes inquiridos, com a ancoragem dessa opção em respostas discursivas que alegando que não recorrer a essas ferramentas seria algo muito equivocado, tendo em vista que elas estão disponíveis para os alunos em todos os contextos pelos quais eles circulam. Trata-se, portanto, de um posicionamento muito recorrente atualmente, tanto em espaços escolares quanto não escolares, sendo que a breve extensão dos comentários discursivos feitos pelos sujeitos de pesquisa não indicou qualquer posicionamento crítico quanto às intencionalidades e efeitos dessa adoção das TDIC na formação dos jovens. Esse cenário então esboçado leva-nos a problematizar – mas sem condições de responder porque os dados coletados não permitem e por não ser interesse deste trabalho – o quão essa alegada adesão dos sujeitos de pesquisa ao uso das TDIC no trabalho com a leitura literária não estaria, por exemplo, influenciada pelo discurso veiculado nos documentos reguladores do ensino médio (atual BNCC é assumidamente pró uso das TDIC na formação dos jovens) e da EPTNM e mesmo nos livros didáticos. Tal problematização nos ocorre por termos conhecimento de trabalhos como o realizado por Santos (2017) que, ao analisar a inserção das

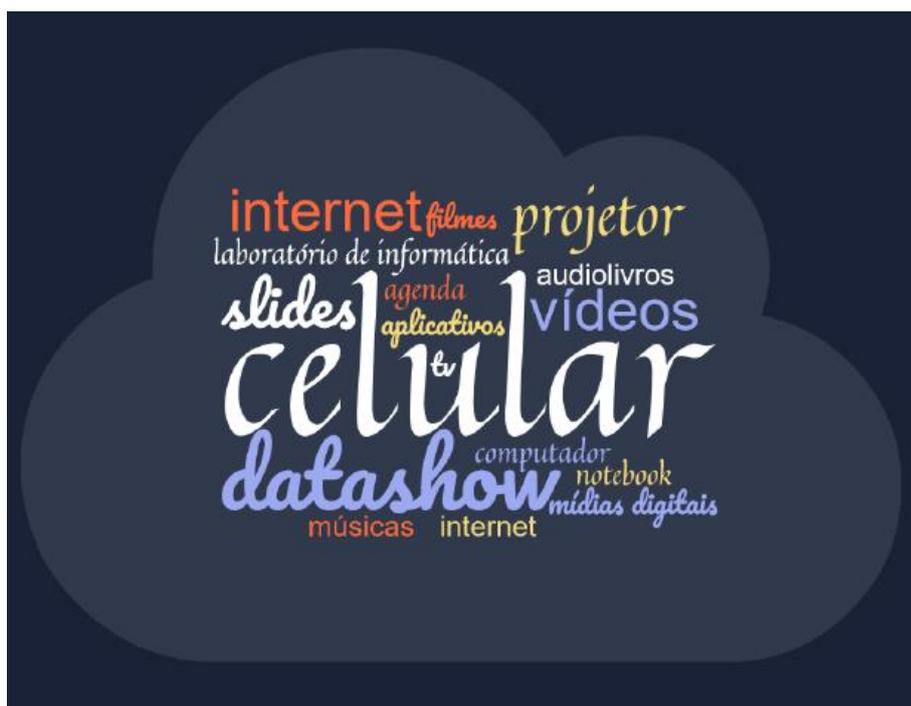
tecnologias de informação e comunicação na abordagem dos conteúdos de literatura de expressão portuguesa das coleções de livros didáticos do ensino médio distribuídas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), já apontava que:

no que tange à inserção das TIC na abordagem dos conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa nos livros das coleções do PNLD disponibilizadas para seleção feito pelos professores no triênio 2015 -2017, a menor das preocupações está em formar um usuário crítico e reflexivo das tecnologias ou mesmo desenvolver o domínio das ferramentas por parte do discente. Nota-se, tal qual as constatações feitas em estudos como os de Caiado & Morais (2010) e de Santos e Di Renzo (2016), que a inserção das TIC nos manuais possui baixo potencial de desenvolvimento de um usuário proficiente das tecnologias, tal qual alegado em discursos oficiais de regulação da disciplina de Língua Portuguesa (Cf. Brasil, 2002, 2006). No que se refere à associação entre a inserção das TIC como forma de ampliar a possibilidades do letramento literários dos jovens das escolas de nível médio, têm uma contribuição praticamente nula (Santos, 2017, p.15-16).

Essa problematização acima esboçada não nos impede de reconhecer, no entanto, a influência da tecnologia no comportamento de jovens contemporâneos, bem como seu potencial para trabalhar a leitura de textos e contextos culturais diversos.

Os professores participantes da pesquisa afirmam, em sua maioria, que utilizam frequentemente as Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho com a leitura literária e, com base em suas respostas discursivas, foi elaborada a seguinte nuvem de palavras, destacando as ferramentas que os docentes alegam acionar nesse uso:

Figura 1: Ferramentas de TDIC que os professores utilizam no trabalho com a leitura literária



Fonte: Elaboração da autora, setembro 2023

Em termos de ferramentas, o aparelho de telefone móvel (ou aparelho celular) é o instrumento mais citado pelos sujeitos de pesquisa (menção em 8 de 13 respostas); seguido do projetor multimídia (*Datashow*) (5 menções); “*internet*” (3 menções); “*slides*” e “*vídeos*” (2 menções cada) e agenda digital, aplicativos, audiolivro, laboratório de informática, filmes e “mídias digitais”, “música”, *notebook* e TV (com uma menção cada).

Moura (2009), em texto bastante referenciado em trabalhos que discutem educação e uso das tecnologias, é taxativa ao afirmar que não há como a escola ignorar o aparelho celular e a concepção dos alunos contemporâneos de que o futuro é móvel. Pelo que se percebe nos dados apresentados acima, os docentes investigados compreendem bem essas afirmativas da autora, ainda que o uso do aparelho de telefone móvel, em contextos escolares, não seja um ponto pacífico para órgãos reguladores, sobretudo os estaduais.

A dispersão de ferramentas elencadas pelos professores inquiridos neste estudo aponta para o acionamento de velhos recursos - como os projetores de *slides* e a TV ou o recurso de “passar filmes” ou “tocar músicas” – associados a um instrumental mais atual, como o uso de aplicativos, por exemplo.

Quando inquiridos sobre como é feita a inserção das TDIC no trabalho com a leitura literária que realizam em sala de aula, os docentes são econômicos na escrita, apresentando alegações curtas, quase sempre com pouco ou nenhum detalhamento que justifique a opção pedagógica, como pode ser visto nas declarações reunidas abaixo:

“Peço pesquisa na internet em casa”.

“Projeto textos e músicas para interpretação”.

“Peço pesquisas na internet”.

“Envio de textos para serem lidos através da agenda digital da escola”.

“Uso de áudio livros para trabalhar a literatura na sala de aula”.

“Assistimos filmes para trabalhar a literatura”.

O pouco esclarecimento acerca de como é a condução do trabalho pedagógico de acionamento das TDIC evidenciado nessas alegações não permite, por exemplo, identificar de que modo competências e habilidades, por mais que estejam além da mera identificação, coleta e transcrição de informações estariam sendo exploradas no trabalho com a leitura literária. O que as declarações sugerem, em verdade, é exatamente o oposto, ou seja, ainda que estejam acionando as TDIC no trabalho com a leitura literária, os sujeitos aqui inquiridos o fazem por meio de práticas já cristalizadas no ensino “analógico”, como a realização de “pesquisas”, a utilização da tecnologia apenas como um suporte textual diferente do velho livro de papel e, principalmente, o acionamento utilitário e – ao que parece – pouco crítico-reflexivo – das TDIC. Todo esse cenário *es-bo-ça-do* pelas falas acima levam à problematização de que talvez esteja acontecendo, no contexto explorado, o que Santos (2022) chama de *fetichização da tecnologia*, algo que foi ampliado sensivelmente quando se fala em educação escolar no contexto pós-pandemia:

É preciso – como nos ajudam a pensar França Filho, Antunes e Couto (2020) – não confundir a *tecnologização do ensino* ou o que temos chamado *fetichização da tecnologia* na educação formal com inovações nas formas de ensinar e de aprender das sociedades. Que a pandemia de COVID-19 nos colocou mais tempo em contato com a tela, não restam dúvidas. Que ela forçou, a nós – sujeitos educativos *ensinantes, aprendentes*, gestores e reguladores – a baixar programas e aplicativos para que pudéssemos interagir de outros modos que não pelo contato presencial também é inegável. Isso, no entanto, há muito já apontam grandes estudiosos da relação entre tecnologias e educação, não implica diretamente uma revolução duradoura nas práticas educativas e pedagógicas e sim um encantamento com as refinadas multisseioses dos aparatos tecnológicos contemporâneos. Encantamento este muitas vezes desprovido de uma boa

fundamentação teórico-metodológica que leve os usuários – professores, alunos, gestores e outros profissionais da educação – a fazerem uma escolha crítica, reflexivamente elaborada, dessa ou daquela TDIC para conduzir percursos de ensino-aprendizagem (Santos, 2022, p. 267).

Para além dessa problematização acerca de um potencial uso acrítico das TDIC pelos sujeitos docentes aqui inquiridos ou de acionamento dela para manutenção de velhas práticas educativas há muito reconhecidas como pouco eficazes na formação do leitor literário, cabe destacar que as respostas fornecidas não fazem qualquer menção ao modo como a leitura literária propriamente dita é acionada e explorada nos contextos escolares. Dito de outro modo, não é possível apreender, nas respostas. O movimento de identificar escolhas formais, temáticas e de linguagem dos autores de textos literários, compreendendo-as, ampliando a construção dos sentidos do texto e da existência dos estudantes que não são citados pelos sujeitos de pesquisa. Tem-se, com isso, uma dúvida sobre se, de fato, ocorre um trabalho com a leitura literária que leve à formação do leitor crítico de textos literários a que os documentos reguladores dos anos finais da educação básica tanto aludem.

Todas essas lacunas e problematização indicadas pelos dados coletados e sobre as quais tratamos nas últimas páginas aparecem, para as finalidades deste trabalho, como possibilidades a serem exploradas no produto educacional proposto, já que indicam temas e procedimentos que podem ser objeto da formação continuada de professores. Para o participante D, “a evolução das TDIC é diária. Se não houver uma formação contínua, o processo de aprendizagem será ineficaz”, o que permite inferir a importância e a necessidade de uma formação continuada para os docentes que atuam na EPT.

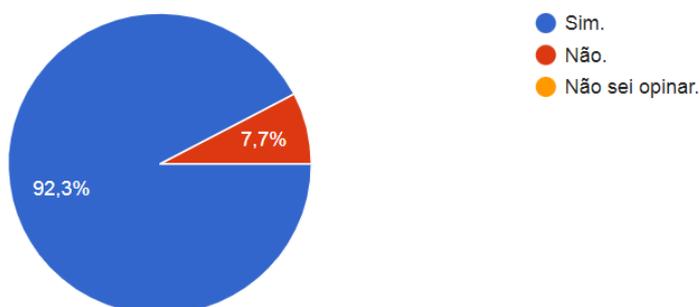
O participante E afirma que “sempre há novas formas de trabalhar leitura literária em sala de aula, ainda mais em se tratando de tecnologias digitais, algo tão presente na atualidade”. Tal proposição dialoga com o conceito de “multiletramentos” que está associado à capacidade de incorporar a diversidade de mídias, linguagens e culturas – fruto das novas TDIC – à necessidade de comunicação na contemporaneidade.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a

multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

Demonstrando um alinhamento dos professores inquiridos como sujeitos de pesquisa neste trabalho à perspectiva teórica dos multiletramentos, os números apresentados no Gráfico 04 indicam um reconhecimento sobre a importância do trabalho com a leitura literária incluir a abordagem de textos multimodais.

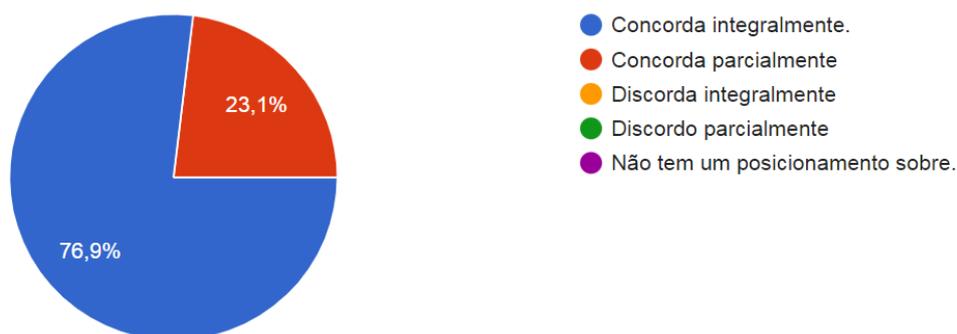
Gráfico 4 - A inserção de textos multimodais interfere na formação do leitor literário?



Fonte: Dados coletados pela autora (Maio de 2023).

As novas tecnologias favorecem a circulação de textos, oferecem possibilidades inéditas de democratizar e discutir propostas de leitura e de escrita. Lévy (1993) afirma que noção de *interface* remonta a noções antigas de escrita, mas o contexto contemporâneo permite acesso não linear, conexão de múltiplas leituras e navegação por hipertextos, delineando um percurso em rede. Ainda para esse autor, a cultura digital ampliou a possibilidade de troca de informação e a fruição do conteúdo passou, então, a ser de muitos para muitos. Os participantes da pesquisa corroboram com a premissa de que a formação escolar do leitor de literatura na EPTNM é impactada pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, como se nota nos números do Gráfico 5:

Gráfico 5 - O uso das TIDC impacta positivamente a formação escolar do leitor de literatura na EPTNM (Educação Profissional Técnica de Nível Médio)?



Fonte: Dados coletados pela autora (Maio de 2023).

Esse entusiasmo dos sujeitos de pesquisa com as potencialidades e possibilidades das TDICs na formação dos estudantes dos anos finais da educação básica também é encontrado na atual Base Nacional Comum Curricular, onde não faltam alusões – acríicas, quase sempre, é verdade – à necessidade de se trabalhar, no âmbito das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os usos sociais das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, explorando não só a posição dos estudantes do ensino médio como leitores (Brasil, 2018, p. 492/ 512) mas, principalmente, como produtores de textos para suportes digitais (BRASIL, 2018, p. 512), inclusive por meio da exploração da escrita literária (Brasil, 2018, p. 515-16).

Conforme indicam discussões, como as realizadas por Martins, leitura da literatura e ensino da literatura não podem ser trabalhados de maneira fragmentada, compartimentando o prazer de ler um texto literário e o reconhecimento dele como um objeto esteticamente organizado, construindo e reconstruindo sentidos a partir de dados contextuais.

Abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva sua compreensão mais crítica do fenômeno literário, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais (Martins, 2006, p. 87).

Para o participante E, uma escolarização adequada da literatura na formação do aluno de EPTNM, “não é apenas transmissora de conteúdos/ informações regidas exclusivamente pelo rigor lógico, mas que desperte no aluno uma nova forma de enxergar e incutir a realidade através do afeto, da estética e do prazer, ou seja, experiências que a literatura pode proporcionar”. Nesse cenário, a escolarização do texto literário, mesmo tanto tempo depois da crítica à abordagem historiográfica da literatura na escola, ainda se volta para um viés utilitário do texto, além de estar, pelo

que sugerem as falas dos sujeitos inquiridos, ampliando esse aspecto utilitário para o emprego das TDIC.

Estão dadas, portanto, condições propícias para a realização de um projeto de formação continuada que contribua para a superação desses potenciais lacunas, razão pela qual investimos na projeção, execução e avaliação do produto educacional de que trataremos no próximo tópico.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Em texto já considerado clássico por quem busca discutir os aspectos inerentes à construção de produtos educacionais, Kaplún (2003) inicia sua retomada de uma discussão anterior destacando o seu entendimento sobre o que vem a ser um material educativo:

Entendemos por material educativo um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado. Esta definição aparentemente simples tem várias consequências. A que mais nos importa é a que diz que um material educativo não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptível, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes, etc. (Kaplún, 2003, p.46).

Isso posto, a seleção do produto educacional aqui proposto se deu pela opção por algo que pudesse, na esteira do que afirma o autor acima citado, proporcionar ao público-alvo – docentes de língua portuguesa em efetivo exercício nos cursos de nível médio integrados da EPT das escolas estaduais das região centro-oeste mineira – uma “experiência de aprendizagem” em um momento de formação continuada. Daí, portanto, a escolha por um produto que levasse os professores a operar com competências e habilidades também necessárias para um exercício profissional de qualidade e que possa estar facilmente disponível, posteriormente, àqueles que se interessassem pelo tema investigado.

Todos esses elementos conduziram, então, a optar pelo *webinário* como produto educacional que foi desenvolvido como parte dessa trajetória que agora se encerra.

5.1 WEBINÁRIO COMO PRODUTO EDUCACIONAL

O termo que nomeia o produto trata-se de um neologismo que une as palavras *Web* e *Seminar* (*Webinar*), ambas advindas do inglês, assim como adveio dessa língua o termo *Webinar*, aportuguesado recentemente como *Webinário*. A palavra *Seminar* remete a seminário, gênero textual cujo nome é bastante recorrente nos espaços escolares de todos os níveis de ensino brasileiros, mesmo que seja, quase

sempre, de forma equivocada, limitado, nesses contextos, a uma mera exposição oral, que na verdade seria apenas a última parte do seminário.

Para o desenvolvimento do produto educacional, portanto, cabe registrar, de início, o entendimento de que um “seminário não se reduz a uma aula expositiva apresentada por um colega e comentada pelo professor: é um círculo de debates para o qual todos devem estar suficientemente equipados” (Severino, 2007, p. 96). Nesses termos, implementou-se, com base nas demandas temáticas, didático-pedagógicas, teóricas e de outras naturezas apontadas pela pesquisa de campo, um encontro virtual de formação continuada, voltado a professores de Português atuantes na modalidade integrada da EPT, que discutisse a relação inserção das TDIC – formação do leitor de literatura na EPT – escolhas didático-pedagógicas docentes.

Gil (2008), pondera que o seminário,

quando bem conduzido, apresenta resultados que podem ser bastante úteis para: identificar problemas; reformular problemas a partir de seu enfoque sob ângulos diferentes; propor pesquisas para solucionar problemas, formular hipóteses de pesquisa; acompanhar o desenvolvimento de pesquisa; comunicar resultados obtidos em pesquisas; apreciar e avaliar os resultados de estudos e pesquisa (Gil, 2008, p.81).

Trata-se, como se percebe, de uma série de operações que favorecem, conforme mencionado acima, a docência de forma crítica, reflexiva e propositiva, o que justificou a opção por um produto que resgatasse essa acepção clássica do seminário, porém na sua versão em suporte digital, dada a possibilidade de futuros interessados acessarem o conteúdo com mais facilidade: o *webinário*.

Dada a natureza contingente das respostas da pesquisa de campo, o desenho final do *webinário* oferecido foi definido a partir dos dados coletados. Como já afirma Severino (2007), qualquer que seja a forma do roteiro que servirá de base para a realização de um seminário, os objetivos continuam os mesmos, ou seja, primar pela análise textual e temática, problematizar questões pontuais em um discurso personalizado, apresentar uma interpretação levantando críticas e desenvolver intencionalmente reflexões.

Mesmo concordando com Lakatos (2001, p. 33) quando afirma que as modalidades mais costumeiras do seminário obedecem, nas escolas brasileiras de todos os níveis de ensino, a contornos clássicos, pretendeu-se, quando da construção do *webinário*, escapar do formato meramente transmissivo que o gênero assume em

alguns contextos, com o intuito de organizá-lo de forma mais alinhada a fim de que fosse mais produtivo para o produto educacional voltado para professores. Nesse sentido, ancorado na proposição de Gil (2008, p. 81), pretendeu-se, minimamente, que o *webinário* se configurasse nas seguintes partes: preleção (feita por uma ou mais pessoas com autoridade sobre os temas indicados na pesquisa de campo), sabatina (momento de perguntas feitas pelo público alvo aos oradores da preleção), depoimentos de participantes (que apontassem alternativas para as possíveis dificuldades no trabalho com a inserção das TDIC no trabalho com a leitura literária na modalidade de EPT estudada), momento de formulação e discussão de problemas (relativos a essa temática) e apresentação de potenciais soluções (por meio de relatos e trocas de experiência).

5.2 OBJETIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O *webinário* aqui proposto teve como objetivo realizar uma abordagem sobre oferecer aos sujeitos de pesquisa e ao público geral de mesmo perfil um momento de formação continuada que lhes permitisse refletir sobre os fundamentos teórico-metodológicos do uso das TDIC na formação do leitor crítico de textos literários nos anos finais dos cursos da modalidade integrada da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de escolas estaduais do centro-oeste de Minas Gerais.

5.3 DESENHO DO PRODUTO EDUCACIONAL

No momento da elaboração do projeto de pesquisa da investigação que deu origem a esta dissertação, ainda eram pouco claras as respostas às questões que Freitas (2021, p. 18) aponta como indispensáveis para o desenho de um produto educacional:

em relação ao seu produto educacional, o que ele abordará, como ele fará essa abordagem, como ele deve ser utilizado e como ele será apresentado/organizado? E, para completar, quais serão os referenciais teóricos que subsidiarão sua elaboração? (Freitas, 2021, p. 18).

As respostas a essas e outras questões vieram, como já declarado, dos dados obtidos com a pesquisa de campo, permitindo um desenho definitivo do *webinário* proposto.

Assim sendo, a escolha dos palestrantes se deu a partir de suas experiências em sala de aula com a aplicação das TIDC's no processo de formação do leitor literário. A isso se somou o critério de que os formadores pudessem contribuir para a superação das lacunas identificadas ou sugeridas pelas falas dos sujeitos de pesquisa analisado no capítulo anterior. Isso significou a escolha por pessoas que não só pudessem abordar a temática geral, mas que tivessem condições de contribuir para estimular um uso mais crítico-reflexivo das TIDC's no trabalho com a leitura literária, mas também dar visibilidade ao trabalho com a leitura literária em si, por meio da apresentação de sugestões de abordagens que dessem centralidade à leitura crítica das escolhas de forma, conteúdo e de linguagem feitas pelos autores de textos literários.

Gláucio Ramos Gomes é doutor em Linguagem e Cultura, especialista em projetos educacionais, autor infantil, contador de história, empreendedor social no campo da leitura -- fundador do projeto Leitura na Esquina --. Além disso, exerce um trabalho de excelência como coordenador das bibliotecas escolares da secretaria de educação do Paulista/PE, o que revela seu dinamismo na prática de formação de leitores literários.

Naiara Chaves de Carvalho é professora de língua portuguesa e literatura na rede estadual da Bahia e formadora de professores e mestre em Estudos Linguísticos; especialista em Metodologias Ativas e em Gramática, Produção e Revisão de Textos, Educadora *Google*, Educadora *Maker* e Multiplicadora EducaMídia, sua experiência garante credibilidade na formação de docentes que são multiplicadores de informação e conhecimento.

Uma vez selecionados os convidados, foram fornecidos a eles informações sobre o público-alvo do *webinário*, a proposta de formatação do encontro que já detalhada acima, bem como os dados obtidos com a pesquisa de campo, indicando que pautas deveriam conduzir a preleção de ambos os convidados e os interesses da formação acima explicitados.

Feitos esses movimentos, passou-se à interlocução com a Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis (SRE Divinópolis), órgão cuja parceria foi essencial na execução da pesquisa de campo, com vistas a organizar a transmissão do *Webinário* por meio de uma plataforma digital de transmissão que fosse acessível aos docentes da rede, público-alvo focado por esta investigação.

Chegou-se ao entendimento de que a transmissão do *Webinário* seria através do canal do *Youtube* **Aprender com uma história**, que traz em seu acervo relatos de docentes e discentes sobre suas experiências leitoras, além de entrevistas com autores, discussões acerca dos mais diversos temas, que vão de informações científicas atuais relacionadas aos processos de aprendizado/memória a hábitos diários que potencializam as funções cognitivas dos adolescentes ao processo de formação continuada dos professores. O canal apresenta também contação de histórias, usando como recurso estratégias diversas, como o teatro de sombras.

Estimulados pela SRE Divinópolis e já configurando uma prática recorrente de formação continuada dos docentes, *Webinários* transmitidos pelo *Youtube* configuram uma ferramenta dinâmica e acessível para propagar informação e conhecimento. Esse suporte tecnológico tornou-se um instrumento de mediação que facilita a interação entre especialistas e docentes que desejam uma atualização para sua prática pedagógica, possibilitando transcender o espaço tradicional de aprendizagem. A isso se soma a facilidade de o público-alvo poder acessar o *Webinário* a qualquer tempo, tendo em vista a prática do Canal *Youtube* de preservar a atividade no seu acervo. Há, ainda, a possibilidade de interação via *chat* e comentários, algo que considerado como importante para as finalidades do produto educacional proposto.

Uma vez decididas as ferramentas de transmissão e interação, passou-se ao trabalho de organização das peças de comunicação para dar visibilidade do produto educacional, momento em que a parceria com os alunos bolsistas do projeto de Extensão Formação de Professores, TIC e Promoção dos Letramentos do CEFET-MG Divinópolis foi essencial. É de autoria desses bolsistas as peças apresentadas a seguir, divulgadas pela SRE Divinópolis em suas redes sociais e contatos de *e-mails* com docentes da rede, em particular com os sujeitos de pesquisa inquiridos na pesquisa de campo.

Figura 2 – Card com Convite para participação em *Webinário*



Fonte: Elaborado pelos alunos bolsistas da Extensão TIC 2023

Figura 3 – Card apresentando palestrantes e moderadora do *Webinário*

PALESTRANTES

Ana Cláudia Santos
Mestranda no programa de pós-graduação profissional em Educação Profissional e Tecnológica PROFTEPT no CEFET-MG. Graduada em Letras, especialista em Língua Portuguesa e em Gestão, Inspeção e Supervisão Escolar, professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino.

Gláucio Ramos Gomes
Doutor em Linguagem e Cultura, especialista em projetos educacionais, autor infantil, contador de história, empreendedor social no campo da leitura - fundador do projeto Leitura na Esquina -, coordenador das bibliotecas escolares da secretaria de educação do Paulista/PE, membro da rede Conectando Saberes Paulista/PE, vencedor de alguns prêmios, dentre eles:
- Prêmio Espírito Público 2019
- Prêmio Candango de Literatura 2022
- Prêmio Iberoamericano de Liderança social 2023.

Nalara Chaves de Carvalho
Professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual da Bahia e formadora de professores na rede Municipal de Seabra-BA. Mestre em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Metodologias Ativas pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Especialista em Gramática, Produção e Revisão de Textos pela Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia. Está especializando-se em Educação na Cultura Digital pela Universidade Estadual de Feira de Santana. É coordenadora do núcleo Seabra na Rede Conectando Saberes. Educadora Google, Educadora Maker e Multiplicadora EducaMídia.

Fonte: Elaborado pelos alunos bolsistas da Extensão TIC 2023

O *webinário* teve início com uma síntese da pesquisa e uma breve reflexão sobre o leitor literário na contemporaneidade feitas pela autora deste trabalho. Na sequência o professor Gláucio Ramos Gomes apresentou o projeto de sua autoria Fuja da *Fake*, Foque no Fato, trazendo orientações sobre roteirização de textos e uso de aplicativos para edição de vídeo (diálogo entre o impresso e o digital). Mostrou também como o uso de *QR Code* pode ser uma ferramenta de multiplicação da informação, sempre buscando mostrar como essas práticas poderiam ser úteis aos professores público-alvo da formação.

Na sequência, o professor fez relatos de um outro projeto seu intitulado *Multileituras Antimachistas – Equidade de gênero e combate ao feminicídio*, focando a realização do trabalho por meio de imagens e explicação do processo de construção/apresentação da atividade. Nesse sentido, o professor Gláucio considerou pertinente a análise do artigo *Podcasts – As TIDC's e a literatura* (Fernanda Riggio), indicando como uma leitura importante para os professores que quisessem aprofundar nos assuntos abordados por ele.

Antes da exposição da professora Naiara Chaves de Carvalho, os palestrantes discutiram sobre o impacto da formação dos docentes e a aplicação das TIDC's nas salas de aula, novamente indicando importantes fontes bibliográficas que a audiência poderia acessar para aprofundar temas apenas esboçados durante a formação.

Em seguida, a professora Naiara falou sobre as TIDC's e metodologias ativas no ensino de leitura literária, enfatizando a importância do planejamento de projetos didáticos para o sucesso das experiências de aprendizagem, assim como destacou a relevância do registro docente para o desenvolvimento de atividades contextualizadas que façam sentido para a realidade do aluno. Fez relatos de um projeto intitulado *Quem tem medo dos clássicos?* que versa sobre a leitura de clássicos da literatura para novos tempos. Falou sobre a necessidade de “disparar gatilhos de antecipação”, ou seja, formas de engajamento na leitura de obra literária. Em seu repertório, trouxe exemplos de *gamificação* no ensino de literatura – “CSI literário: o caso Cartomante”, produção de *playlist* comentada e modelo de ficha de autoavaliação.

Ao final do *webinário*, os palestrantes mostraram-se solícitos e informaram canais de conteúdo que possam dar auxílio na utilização das TIDC's na formação crítica do leitor literário. O conteúdo apresentado foi disponibilizado na *internet* e ficará acessível para eventuais consultas no *link*:

https://www.youtube.com/watch?v=Jn60A_wZjGk .

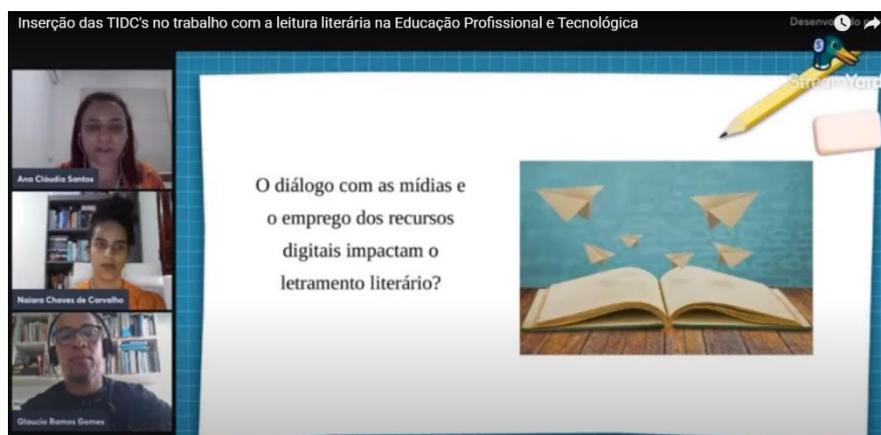
As figuras a seguir registram alguns momentos do *Webinário*.

Figura 4 - Início da transmissão do *Webinário*



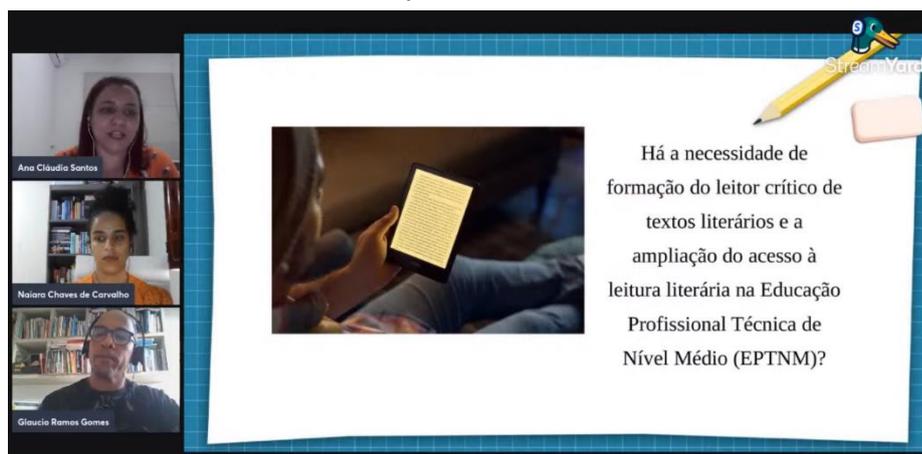
Fonte: Arquivo pessoal da autora. (2023)

Figura 5 – Exemplo de pergunta provocativa para os participantes e interlocução com os palestrantes



Fonte: Arquivo pessoal da autora. (2023)

Figura 6– Exemplo de pergunta provocativa para os participantes e interlocução com os palestrantes



Fonte: Arquivo pessoal da autora. (2023)

As reflexões trazidas pelo *webinário* colocam em relevo como as interações didáticas e as relações com os recursos tecnológicos interferem nas situações de ensino, constituindo-se um dos meios da ação do professor no trabalho pedagógico. Assim, atividades dessa natureza possibilitam uma experiência de leitura mais rica, reduzindo o risco de trabalhar os textos literários como recortes estanques no tempo. Libâneo (2001) já afirmava que a prática educativa está pautada nas relações sociais, o que pode ser mediado pelas propostas pedagógicas.

Precisamente pelo fato de a prática educativa se desenvolver no seio de relações entre grupos e classes sociais é que é ressaltada a mediação

pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo (Libâneo, 2001, p. 9).

Nesse sentido, as falas dos palestrantes deram destaque ao argumento de que, ao revitalizar as formas literárias tão difundidas por meio de novos formatos de circulação e suporte, a leitura literária não representaria um fim, mas sim o trânsito para ressignificações e desdobramentos.

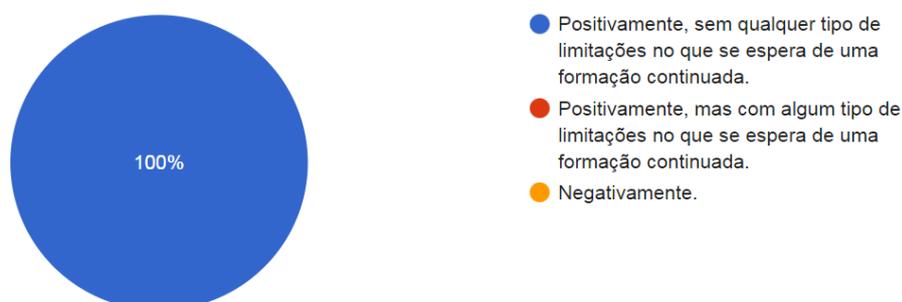
Nesse movimento, os palestrantes puderam apresentar exemplos de suas experiências, apresentando o conteúdo por meio de *PowerPoint*, vídeos e exposição oral. O *chat* do canal esteve liberado para que os participantes utilizassem o espaço e apresentassem dúvidas e interações.

5.4 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os participantes do *webinário* foram convidados a avaliar o produto educacional por meio de um formulário de avaliação que pode ser conferido no Apêndice A.

Nesse instrumento, quando perguntados em que grau o *Webinário* contribuiu para o atendimento da expectativa em relação à abordagem temática e superação das lacunas de formação identificadas pela pesquisa de campo, houve unanimidade em dizer que sim, conforme se vê na opção dos avaliadores pela primeira opção entre as fornecidas.

Gráfico 6 – Avaliação dos participantes quanto ao uso de *Webinário* no seu processo de formação continuada sobre a temática

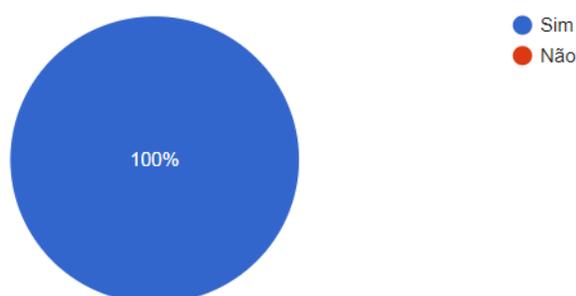


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A formação continuada dos docentes é uma condição necessária para que sejam atualizadas as demandas e didáticas empregadas nos contextos educacionais

contemporâneos, especialmente no que se referem ao uso das tecnologias da comunicação e informação. Nesse sentido, o produto educacional aqui desenvolvido se mostrou eficaz, como demonstram as respostas que geraram o Gráfico 7.

Gráfico 7 – O *webinário* configura um espaço para o diálogo sobre o impacto das mídias e o emprego dos recursos digitais no letramento literário?



Fonte: Elaborado pela autora. (2023)

Outro aspecto positivo do *webinário* destacado pela audiência que o avaliou foi o de que ele contribuiu para o entendimento de como superar as fragilidades na abordagem do texto literário executadas no contexto da pesquisa de campo. Isso pode ser notado pelas respostas à questão que dá origem ao Gráfico 8:

Gráfico 08 – O *webinário* contribuiu para desconstruir a ideia de que o texto literário é tratado como utilitário no cotidiano escolar?



Fonte: Elaborado pela autora. (2023)

Cabe registrar, finalmente, que após a avaliação do produto pelos participantes, notou-se que seria interessante, para facilitar utilização do vídeo do *Webinário* pelos professores, elaborar um tutorial que instrísse os/as interessados/as acerca dos temas e assuntos explorados, bem como das indicações de fontes a serem

consultadas pelos/as interessados/as para ampliar o seu conhecimento. Nesse sentido, foi elaborado o material apresentado no Apêndice A.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que ora se encerra teve sua origem em problematizações inspiradas pela experiência que acumulada como docente de língua portuguesa que acredita em um trabalho diferenciado na formação de leitores críticos de textos literários associado ao uso proficiente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Nesse sentido, a autora sentiu-se estimulada a investigar, junto a colegas professores e professoras de língua portuguesa atuantes em itinerários profissionalizantes do ensino médio de escolas estaduais da região centro-oeste mineira o lugar atribuído à inserção das TIDC na formação do leitor literário.

Nesses termos, elaborou-se, como pergunta de pesquisa que orientou a condução do nosso trabalho a seguinte interrogação: qual o lugar atribuído às tecnologias digitais de comunicação e informação no trabalho com a leitura literária realizado por professores/as de língua portuguesa no contexto da modalidade integrada da educação profissional técnica de nível médio?

No intuito de encontrar resposta para essa indagação, adotaram-se o objetivo geral e os objetivos específicos que orientaram a realização da pesquisa de campo que empreendida com o interesse final de implementar um *webinário* que pudesse ser utilizado como estratégia de formação continuada para os docentes.

Dessa forma, foi feito um levantamento da produção científica a partir do tema em bases de dados como o Observatório do ProfEPT, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scielo* Brasil, considerando o intervalo por que passaram as novas diretrizes que redesenharam o Novo Ensino Médio, ou seja, entre 2017 e 2021, e identificar as possibilidades de aprofundamento da pesquisa. Essa parte da investigação apontou para a inexistência de estudos com o desenho aqui proposto nas bases de dados pesquisadas, indicando a necessidade de uma investigação como a que agora se encerra.

Para identificar o nível de conhecimento e o uso, por parte dos professores de língua portuguesa na EPT, das TDIC como estratégia de intervenção na formação do leitor literário, foi aplicado um questionário aos docentes. Tal questionário sugeriu que uma parcela significativa dos sujeitos aplicava as TDIC no seu trabalho, porém de forma um tanto quanto acrítica e sem detalhar de que forma tal uso poderia contribuir para a formação de usuários proficientes das TDIC, conforme demandam os contextos

contemporâneos. Do mesmo modo, a pesquisa indicou que os docentes reconhecem que a realidade posta na escola é, ainda, de um uso utilitário da literatura, bem como não explicitaram, nos seus depoimentos, qual é o lugar ocupado por atividades de leitura literária que conduzam o jovem conculinte da educação básica a alcançar um letramento literário efetivo – ou seja, tornando-se um leitor crítico e autônomo que saiba identificar, se posicionar e ampliar os sentidos das escolhas de forma, conteúdo e linguagem empregados em um texto literário.

Embora a pesquisa não tenha a intenção de esgotar o tema aqui proposto, o objetivo específico de compilar dados das práticas educativas adotadas por professores de língua portuguesa no trabalho com a leitura literária foi um dos alcançados com maior propriedade, gerando aqui um volume de dados que considerados importantes na contribuição para o debate acadêmico acerca do assunto investigado.

Já em relação ao interesse de detectar quais os potenciais impactos de um *webinário* sobre a temática da inserção das TDIC no trabalho de professores de língua portuguesa com a leitura literária na modalidade integrada da EPTNM para o processo de formação continuada desses docentes, percebeu-se, pelas respostas fornecidas pelos sujeitos de pesquisa, que esse instrumento de formação possui potencialidades que precisam ser mais bem exploradas pelos estudiosos de temas de pesquisa como esse sobre o qual nos detivemos. Nesses termos, foi possível perceber que as complexidades da atualidade exigem, do professor de português em efetivo exercício, uma conexão com as novas ferramentas digitais para a realização de um trabalho eficaz com a leitura e compreensão das informações que circulam nos mais distintos campos da sociedade. Confirmou-se, portanto, que cada vez mais, letrar extrapola o sentido de alfabetizar, denota o uso competente e frequente da leitura e da escrita, e exige um uso proficiente das TDIC como instrumento auxiliar da prática pedagógica docente, tornando o aluno da EPT – em tese formado para inserir-se rapidamente no mundo do trabalho - protagonista no processo de aprendizagem.

Dessa forma, com a pesquisa de campo e com a implementação do Produto Educacional, o presente trabalho buscou contribuir, para além de identificar o lugar atribuído às TDIC na formação do leitor literário na EPT, para estimular o diálogo sobre como a abertura para práticas educativas alinhadas com as demandas contemporâneas da juventude podem sim ser um caminho para a formação do leitor

crítico de textos literários. Se há, portanto, um elemento rico neste trabalho é o quanto ele aponta a existência de caminhos para aproximações entre a promoção dos letramentos literário e digital a ser explorado pelas práticas educativas executadas pelos docentes atuantes nos anos finais da educação básica, desafio que está posto em particular aos professores de língua portuguesa, componente curricular que ocupa um lugar central na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagem e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSIS, Fabiana Leite. **Ciranda dialógica literária**: o letramento literário para a formação cidadã aplicado ao PROEJA. Orientadora Rosa Amélia Pereira da Silva. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Brasília, Brasília, DF, 2021.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.
- BERANRDES, José A. A literatura no ensino secundário: excessos, expiações e caminhos novos. *In*: DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira (org.). **O Português nas escolas**: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 99 - 132
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 7-35.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-105.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo (org.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. *In*: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (org.). **Leitura Literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p.92-96
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CRESWELL, John W. O projeto de um estudo qualitativo. *In*: CRESWELL, John

W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 48 – 66.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set-dez, 2003, p. 40–52. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2022.

FARIA, Tatiele Jesus. **Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico**. Orientadora Sheila Oliveira Lima. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/LA LET Me 2020 Faria Tatiele J%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/LA LET Me 2020 Faria Tatiele J%20(2).pdf). Acesso em: 03 jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 32. ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 45 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, 2021, p. 5 – 20.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 95-110, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/XWFqnjsvRX7Pr5NSCjhMTVS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HELENA, Maria Tonet. **Uma proposta de ensino para a formação do estudante-leitor crítico aliada à concepção de ensino médio integrado, com base nos conceitos de letramento literário de Cosson**. Orientadora Clarice Monteiro Escott. 2020. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Vitória, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/736/DISSERTA%c3%87%>

[c3%83O Proposta Ensino Forma%c3%a7%c3%a3o Estudante-leitor Cr%c3%adico.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#). Acesso em: 05 jan. 2022.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago., 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 28 maio 2022.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. Barueri, SP: Atlas, 2001.

LEAHY, Cyana. A educação literária e as políticas oficiais. *In*: PAULINO, Graça; LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura**: Uma questão de educação? Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LEITÃO, André Alexandre Padilha. Fanfictions: experiências na promoção do letramento literário e autoria escolar. **Delta**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 1 - 25, fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/qNkgFLxnJx6zZGzLx5TYWsd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 dez. 2021.

LENOIR, Y. L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. **Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation**, Sherbrook, v. 12, n. 1, 2009, p. 9 – 29. (tradução de Joana Peixoto e Cláudia Helena dos Santos Araújo).

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153 - 176, 2001. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

LOPES, Ana Paula Leite. **O letramento literário em interface com o letramento digital como forma de potencializar a leitura e a escrita na formação de professores de anos iniciais**. Orientadora Dorotea Frank Kersch. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2020. Disponível em:

http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9515/Ana%20Paula%20Leite%20Lopes_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 jan. 2022.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. *In*: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 83-102.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.11-22.

MORIN, Edgar A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento *In*: NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Cultura digital e ensino de literatura na Educação Secundária. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 534-554, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4Gy5WVZLMLFGwzBqZmPyWFt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2022.

MOURA, Adelina. **Geração móvel**: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 6, 2009. Braga, Portugal, **Anais** [...]. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2009. p. 49 -77. Disponível em: <http://adelinamouravita.com.sapo.pt/gpolegar.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

NÓVOA, António. António Nóvoa: uma vida para a educação. [Entrevista cedida a] Carlota Boto. **Educação e pesquisa**, São Paulo, n. 44, 2018. p. 1-24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844002003> Acesso em: 29 jan. 2022.

PAULINO, Graça. A mediação dos divulgadores de livros. *In*: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (org.). **Leitura Literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 93–97.

PAULINO, Graça. Leituras Literárias: discursos transitivos. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 55-70

PEIXOTO, Anderson Gomes. **Formação de professores para a cultura digital**: mediação pedagógica com as tecnologias digitais da informação e comunicação em oficinas de ensino. Orientadora Liliane Campos Machado. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39448>. Acesso em: 03 jan. 2022.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, october, 2001, p. 1 – 6. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 14 abr. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, SEED/PR: 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> . Acesso em: 15 jul. 2023.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.7-95.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. **Do rumor ao valor**: reflexos e reflexões sobre a aula de literatura. Orientadora: Maria Flávia de Figueiredo Pereira Bollela. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas) - Universidade de Franca, São Paulo, 2003.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Elementos para começar uma conversa sobre a formação de formadores de leitores críticos de textos literários para atuação no Ensino Médio. **Revista Letras**, Curitiba, v. 19, n. 26, p. 34-52, set. 2017. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rl/article/viewFile/5863/4899>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Contexto da pandemia de CONVID-19 e seu potencial legado para a relação educação/tecnologia: entre constatações e provocações. *In*. COSTA, Maria Adélia da (org.). **Aprendizagem na educação profissional mediada pelas tecnologias**. Goiânia: Editora Performance, 2022. p. 250-277.

SANTOS, R. A. **Inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na abordagem de conteúdos de literaturas de língua portuguesa em livros didáticos de português – ensino médio disponibilizados pelo PNLD 2015-2017**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT10_1242.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

APÊNDICE A – COMPLEMENTOS AO PRODUTO EDUCACIONAL

Tutorial para melhor aproveitar o *webinário*



Tutorial para você, professor/a, aproveitar bem esse Webinário para sua formação continuada

O webinário é o produto educacional que integra a pesquisa de mestrado de Ana Cláudia Santos e tem como objetivo realizar uma abordagem sobre o lugar atribuído às TDIC's por professores de Língua Portuguesa durante o trabalho com a leitura literária realizado em cursos da modalidade integrada da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Contribuem com a discussão os professores Cláudio Ramos e Naiara Chaves, sendo um espaço para o diálogo sobre o impacto das mídias e o emprego dos recursos digitais no letramento literário.





Professor/a, veja nesse Webinário:

- 3'12" – Síntese da pesquisa e contexto de produção do webinário
- 12'36" – Breve reflexão sobre o leitor literário na contemporaneidade
- 16'11" – Apresentação do Projeto Fuja da Fake, Foque no Fato
- 19'10" – Orientações sobre roteirização de textos e uso de aplicativos para edição de vídeo (diálogo entre o impresso e o digital)
- 20'43" – Uso de QR Code como ferramenta de multiplicação da informação
- 21'01" – Multileituras Antimachistas – Equidade de gênero e combate ao feminicídio
- 22'36" – Apresentação do artigo Podcasts – As TIDC's e a literatura (Fernanda Riggio)
- 25'57" – Discussão entre os palestrantes sobre o impacto da formação dos docentes e a aplicação das TIDC's nas salas de aula
- 37'42" – Apresentação da professora Naiara sobre as TIDC's e metodologias ativas no ensino de leitura literária
- 39'33" – Planejamento de projetos didáticos, experiências de aprendizagem e o universo criativo
- 46'01" – Leitura de clássicos da literatura para novos tempos (Quem tem medo dos clássicos?)
- 55'26" – Gatilhos de antecipação: engajamento na leitura de obra literária
- 56'45" – Roteiros de leitura
- 57'44" – Gamificação no ensino de literatura – "CSI literário: o caso Cartomante"
- 01:02:13 – Produção de playlist comentada
- 01:02:56 – Modelo de ficha de autoavaliação
- 01:04:26 – Agradecimentos e considerações finais





Professor/a, para ampliar sua formação, acompanhe as sugestões dos palestrantes presentes no webinar

Gláucio Ramos Gomes – Doutor em Linguagem e Cultura, especialista em projetos educacionais, autor infantil, contador de história, empreendedor social no campo da leitura - fundador do projeto Leitura na Esquina -, coordenador das bibliotecas escolares da secretaria de educação do Paulista/PE, membro da rede Conectando Saberes Paulista/PE, vencedor de alguns prêmios, dentre eles: Prêmio Espírito Público 2019, Prêmio Candango de Literatura 2022, Prêmio Iberoamericano de Liderança social 2023.

WOLF, MARYANNE. O CÉREBRO NO MUNDO DIGITAL: OS DESAFIOS DA LEITURA NA NOSSA ERA. EDITORA CONTEXTO, 2019.

☒ PODCONTOS: AS TDICS E A LITERATURA

[HTTPS://REPOSITORIO.UFMG.BR/HANDLE/1843/36227?LOCALE=ES](https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36227?locale=es)

☒ PROJETO MULTILEITURAS ANTIMACHISTAS - ESCOLA CÔNEGO COSTA CARVALHO 2022

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=LCZDX9MCAAK](https://www.youtube.com/watch?v=LCZDX9MCAAK)





Professor/a, para ampliar sua formação, acompanhe as sugestões dos palestrantes presentes no webinar

Naiara Chaves de Carvalho - Professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual da Bahia e formadora de professores na rede Municipal de Seabra-BA. Mestre em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Metodologias Ativas pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Especialista em Gramática, Produção e Revisão de Textos pela Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia. Está especializando-se em Educação na Cultura Digital pela Universidade Estadual de Feira de Santana. É coordenadora do núcleo Seabra na Rede Conectando Saberes. Educadora Google, Educadora Maker e Multiplicadora EducaMídia

Professora e designer de experiências de aprendizagem
<https://linktr.ee/Profnaiarachaves>





Professor/a, para ampliar sua formação, acompanhe as sugestões dos palestrantes presentes no webinar

Ana Cláudia Santos – Mestranda do Programa de Pós-Graduação PROFEPT - Graduada em Letras, especialista em Língua Portuguesa e em Gestão, Inspeção e Supervisão Escolar, professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino, colunista da Revista Nova Escola.

Como utilizar gêneros digitais para estudar os clássicos da literatura

<https://novaescola.org.br/conteudo/21222/como-utilizar-generos-digitais-para-estudar-os-classicos-da-literatura>

☒ A literatura popular traz marcas da oralidade, é dinâmica e provoca inquietações sobre a realidade; veja sugestões de práticas e ferramentas para utilizá-la na sala de aula

<https://novaescola.org.br/conteudo/21302/de-malasartes-a-chico-rei-explore-a-cultura-popular-brasileira-nas-aulas-de-lingua-portuguesa>

☒ Textos multimodais: 3 práticas para avançar na aprendizagem

<https://novaescola.org.br/conteudo/21370/textos-multimodais-3-praticas-para-avancar-na-aprendizagem>

☒ Graciliano Ramos: use obras do escritor para debater bullying e sociedade

<https://novaescola.org.br/conteudo/21609/graciliano-ramos-use-obras-do-escritor-para-debater-bullying-e-sociedade>

☒ O trabalho com o texto literário é atemporal e permite a inserção transversal e interdisciplinar de diversos conteúdos, enriquecendo o aprendizado dos alunos

<https://novaescola.org.br/conteudo/21666/literatura-autores-e-estrategias-para-atividades-nos-anos-finais>



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO *WEBINÁRIO*

Este formulário é para a avaliação do produto educacional *Webinário* - Inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Trabalho com a Leitura Literária de Professores de Português dos Anos Finais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O *webinário* é o produto educacional que integra a pesquisa de mestrado de Ana Cláudia Santos e tem como objetivo realizar uma abordagem sobre o lugar atribuído às TDIC's por professores de língua portuguesa durante o trabalho com a leitura literária realizado em cursos da modalidade integrada da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Sua avaliação desse produto será de fundamental importância para cumprimento da etapa final (Validação do Produto Educacional) da formação da mestranda, razão pela qual ela conta com seu tempo e colaboração, com contribuições que possam levar a ajustes e melhorias do produto.

A resposta às perguntas demandará algo em torno de **05 minutos**, sendo que não serão solicitados/revelados dados que possibilitem algum tipo de identificação sua. Caso se sinta desconfortável em algum momento, poderá interromper a resposta e/ou solicitar a exclusão dos seus dados do resultado final desta coleta de dados, entrando em contato pelo *e-mail* : ana.claudia.santos@educacao.mg.gov.br

Após sua ciência e possível resposta às questões abaixo, você terá acesso ao seu certificado de participação no *Webinário*.

1. Está ciente?

- () Ciente. Quero continuar e responder às próximas questões.
() Ciente. Não tenho interesse em continuar e responder às próximas questões

2. Para você , o *webinário* representou um espaço para o diálogo sobre o impacto das mídias e o emprego dos recursos digitais no letramento literário?

- () Sim () Não

Quais sugestões e/ou comentários gostaria de deixar a esse respeito?

3. Como você avalia o emprego do gênero *webinário* no seu processo de formação continuada sobre a temática abordada?

- Positivamente, sem qualquer tipo de limitações no que se espera de uma formação continuada.
- Positivamente, mas com algum tipo de limitações no que se espera de uma formação continuada.
- Negativamente.

Se você viu limitações no emprego do gênero *Webinário* como estratégia de formação, cite algumas aqui, por favor:

4. A pesquisa de campo antes da realização do *Webinário* revelou que os docentes avaliam que o texto literário é tratado como utilitário no cotidiano escolar. O *webinário* contribuiu para desconstruir essa ideia?

Contribuiu Não contribuiu

5. Por gentileza, deixe, no espaço abaixo, suas críticas e/ou sugestões que possam colaborar para o aprimoramento *Webinário*, tanto na forma quanto no conteúdo.

Muito obrigada!

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS**Perfil:**

1. Qual a sua idade?
 - () Entre 20 e 30 anos
 - () Entre 31 e 40 anos
 - () Entre 41 e 50 anos
 - () Mais de 50 anos

2. Há quanto tempo atua como docente?
 - () Até 5 anos
 - () Entre 5 e 15 anos
 - () Entre 15 e 30 anos
 - () Mais de 30 anos

3. Gênero
 - () Feminino
 - () Masculino
 - () Outro

4. Habilitações acadêmicas
 - () Bacharelado
 - () Licenciatura
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Doutorado

Sobre o trabalho com a leitura literária na formação do estudante

1. No cotidiano escolar, comumente, o texto literário é tratado como utilitário, ou seja, explique o que é isso aqui.
 - () Verdadeiro
 - () Falso
 - () Não sei opinar

2. De um modo geral (ou seja, para além da sua prática pedagógica), você julga haver uma escolarização adequada da literatura nas aulas de português da EPTNM?

Sim. Não. Não sei opinar.

3. A inserção de textos multimodais, integrados às diversas expressões das linguagens em um mesmo discurso, interfere na formação do leitor literário?

Sim. Não. Não sei opinar.

Sobre o trabalho com a leitura literária na BNCC do Novo Ensino Médio

1. A proposta da BNCC para o trabalho com a leitura literária contempla a formação do leitor literário?

Sim

Não

Parcialmente

Não sei opinar

2. Quais são os pontos fortes e falhos que podem ser vistos na proposta da BNCC para o trabalho com textos literários? _____

Sobre a inserção das TIDC's no trabalho com a leitura literária

1. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC's) implicam forte impacto na formação do leitor literário, enquanto estudante da Educação Profissional de Nível Médio. Em relação a essa declaração, você:

Concorda integralmente.

Concorda parcialmente

Discorda integralmente

Discordo parcialmente

Não tem um posicionamento sobre.

2. No cotidiano de suas aulas, com que frequência você utiliza as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC's) no trabalho com a leitura literária?

Nunca

Raramente

Às vezes

Muitas vezes

Sempre

3. Apresente, pelo menos, um exemplo de como você as utiliza, se o fizer:

4. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC's) implicam forte impacto na formação do leitor literário, enquanto estudante da Educação Profissional de Nível Médio. Em relação a essa declaração, você:

- ()Concorda integralmente.
- ()Concorda parcialmente
- ()Discorda integralmente
- ()Discordo parcialmente
- ()Não tem um posicionamento sobre.

Você sente a necessidade de ter formação continuada para instrumentalizá-lo/la para um trabalho com a leitura literária que opere com a inserção das TDICs?

Registre no espaço abaixo alguma observação que você queira deixar sobre a temática de investigação desta pesquisa.

Obrigada!

APÊNDICE D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**, desenvolvida por ANA CLÁUDIA SANTOS, CPF 039.834.856-18, discente de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, sob orientação do Professor Dr. Rodrigo Alves dos Santos. Este convite se deve ao fato de você ser docente nos cursos da modalidade integrada da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) das escolas estaduais da SRE Divinópolis, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

O objetivo central do estudo é identificar qual é o lugar atribuído às Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) por professores de Língua Portuguesa durante o trabalho com a leitura literária realizado em cursos da modalidade integrada da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM).

A abordagem será qualitativa, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados questionário eletrônico. Após o estudo dos resultados, será implementado um *webinário* como produto educacional que será desenvolvido como parte dessa trajetória, ou seja, um seminário transmitido via plataforma digital – no caso, o *Youtube* – permitindo que os participantes tenham uma interação em tempo real pela *internet*. Será um momento de formação continuada e que possa oportunizar aos docentes operar com competências e habilidades também necessárias para um exercício profissional de qualidade e estará facilmente disponível, posteriormente, àqueles que se interessassem pelo tema investigado.

Os benefícios diretos e indiretos, obtidos através dos resultados da pesquisa como a aplicação e validação do produto educacional, contribuem para o aprimoramento das demandas didático-pedagógicas dos professores de Português atuantes na modalidade integrada da Educação Profissional e Tecnológica, produzindo elementos que favoreçam a inserção das TDIC's na formação do leitor de literatura na EPT de forma crítica, reflexiva e propositiva

Caso você decida aceitar o convite, responderá a um questionário com duração de aproximadamente 10 minutos. O risco relacionado a sua participação é de grau mínimo, que poderá acarretar cansaço, desconfortos e constrangimentos ao responder ao questionário e será minimizado pelos seguintes procedimentos: opção de não responder a alguma pergunta que lhe cause desconforto, sem que isso lhe cause prejuízo. Além disso, como o questionário é *on-line*, pode ocorrer o risco de quebra de sigilo, e a fim de garantir o sigilo das informações e sua privacidade, em nenhuma hipótese o seu nome não será revelado, nem a menção de características que poderão identificá-lo (a). Outra forma de mitigação dos riscos, será como os sujeitos de pesquisa serão identificados: por DOCENTE A, B, C, D... em uma denominação aleatória, ou seja, que não permitirá identificar quem são ou a qual instituição estão vinculados.

Os riscos associados a pesquisa em ambiente virtual:

1 - Há uma pequena possibilidade de perda do anonimato. Essa possibilidade tem um componente que foge ao controle direto do pesquisador responsável: a pesquisa

recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados ao usar a plataforma *GOOGLE FORMS*, da empresa *Google*, cuja política de confidencialidade você pode encontrar em: <https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR>. Se você não estiver ou ficar satisfeito com a forma com que o *Google* lida com dados quando usa seus sistemas, é recomendável que não aceite participar da pesquisa. Destaca-se que, caso concorde em participar, será considerada a anuência se você enviar o questionário da pesquisa. Por qualquer motivo, uma vez que se perca o anonimato, qualquer que seja o motivo, você poderá sofrer algum constrangimento frente aos seus pares e/ou perda de reputação.

2 - Há uma pequena possibilidade de que uma ou mais questão atue como gatilho, trazendo-lhe à memória alguma situação desconfortável, embaraçosa ou constrangedora. Supõe-se que, em consequência, o dano mais provável seja um desconforto momentâneo de pequena magnitude.

3 - Há uma possibilidade de que pesquisa *online* possa servir de veículo de vírus ou outras ameaças, com terceiros invadindo a sua privacidade. Como medida preventiva, escolheu-se uma Plataforma da empresa *Google*, de boa reputação de segurança. Avalia-se que, em decorrência da opção pela *Google*, essa possibilidade é pequena. Mas se seu computador for invadido, há possibilidade de consideráveis perdas financeiras, de dados e de privacidade. Se você tiver alguma suspeita de invasão ou outra situação adversa, recomenda-se "passar" um antivírus. Esse eventual custo de passar o antivírus é motivo para ressarcimento, bem como qualquer indenização decorrente do evento.

Como prevenção complementar para eventual perda do anonimato, afianço-lhe que apenas o pesquisador responsável terá acesso autorizado a seu questionário (menos a empresa *Google*). Assevero também que, encerrada a fase de coleta de dados, os dados da sua participação serão removidos do *GOOGLE FORMS*, criptografados por senha e guardados em meio eletrônico próprio do pesquisador responsável em um armário de acesso restrito, por um período legal mínimo de cinco anos. Nesse meio, a sua identificação será substituída por um código. Depois de cinco anos, o arquivo será deletado. Com o objetivo de preservar a sua privacidade, evite usar computador de acesso coletivo, evite deixar o computador aberto enquanto preenche o formulário e que use uma rede protegida. Se isso não lhe for possível, peço que desista da participação;

Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo pelo (a) pesquisador (a) e após a análise de conteúdo dos dados, as respostas recebidas serão eliminadas. Os dados primários da pesquisa digital estarão sob minha guarda, por período de 5 anos após o término da pesquisa e depois eliminada.

Não haverá remuneração ao participante da pesquisa, observado os dispostos nas Resoluções 466 e 510.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador(a) de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe são apresentadas:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;

- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza.

Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;

O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante:

- solicitação à pesquisadora responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pela pesquisadora, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento.

Qualquer dúvida ou necessidade – neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por *e-mail*: anaclaudiasantoss.acs@gmail.com, telefone (37) 99984-7926, pessoalmente ou via postal para Av. Francisco Teotônio de Castro, 372, bairro São Lucas, Santo Antônio do Monte, Minas Gerais, CEP 35560-000.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubricue todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração de consentimento a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pela pesquisadora.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

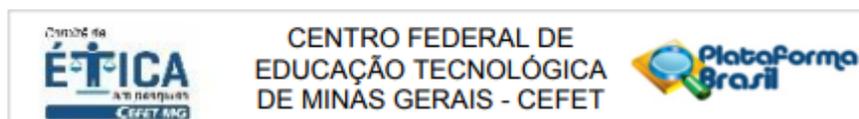
Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Divinópolis, _____ de _____ de 20_____

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

ANEXO A - PARECER FAVORÁVEL DO CEP PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Pesquisador: Ana Claudia Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65361422.0.0000.8507

Instituição Proponente: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.926.561

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de segunda entrada (2a. versão) do projeto de dissertação de mestrado da sra. Ana Claudia Santos, intitulado INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, sob orientação do Professor Doutor Rodrigo Alves dos Santos.

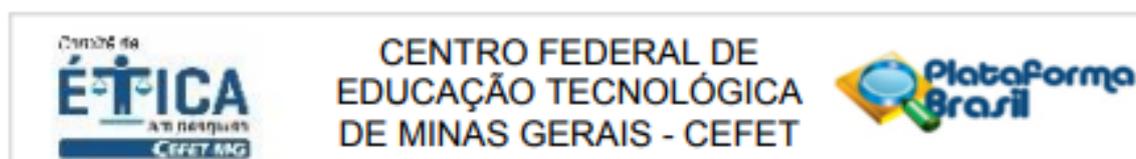
Objetivo da Pesquisa:

Segundo apresentado no protocolo de pesquisa, pela pesquisadora responsável, os objetivos são:

*Objetivo Primário:

Identificar qual é o lugar atribuído às tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) por professores de Língua Portuguesa durante o trabalho com a leitura literária realizado em cursos da modalidade integrada da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) para, a partir desses dados, implementar um webinar sobre uso das TDIC na formação do leitor de literatura nesse contexto.

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dppg-cep@cefetmg.br



Continuação do Parecer: 5.928.561

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os dados apresentados no protocolo de pesquisa pela pesquisadora responsável, os riscos e benefícios da pesquisa são:

***Riscos:**

Ao responder ao questionário, há um risco mínimo para o participante, que pode ser cansaço, desconfortos ou constrangimentos, sendo minimizado pelas ações: opção de não responder a perguntas que ocasionem algum desconforto, sem que isso lhe cause prejuízo. Há uma possibilidade mínima de perda do anonimato, que não está no controle do pesquisador, uma vez que se trata de um questionário on-line, no entanto, encerrada a fase de coleta de dados, os mesmos serão removidos do GOOGLE FORMS e mantidos o sigilo das informações e a privacidade. Não haverá menção a características que poderão identificar o participante. Uma forma de mitigar os riscos quanto à quebra de sigilo é que o participante não utilize computadores de acesso coletivo.

Benefícios:

Os benefícios diretos e indiretos, obtidos através dos resultados da pesquisa como a aplicação e validação do produto educacional, contribuem para o aprimoramento das demandas didático-pedagógicas dos professores de Português atuantes na modalidade integrada da Educação Profissional e Tecnológica, produzindo elementos que favoreçam a inserção das TDIC's na formação do leitor de literatura na EPT de forma crítica, reflexiva e propositiva.

Em toda pesquisa há riscos e benefícios para os participantes, sendo o risco de grau mínimo, acarretando cansaço, desconfortos e constrangimentos ao responder ao questionário, no entanto, há opção de não responder a alguma pergunta que lhe cause incômodo, sem maiores prejuízos. Pode ocorrer o risco de quebra de sigilo, já que se trata de um questionário on-line, no entanto, a fim de garantir o sigilo das informações e a privacidade, não será revelada a identidade do participante, nem serão mencionadas características que possam identificá-lo. Os sujeitos de pesquisa serão indicados por DOCENTE A, B, C, D... em uma denominação aleatória, como alternativa de minimizar os riscos de exposição do participante.

Já os benefícios diretos e indiretos, obtidos através dos resultados da pesquisa como a aplicação e validação do produto educacional, contribuem para o aprimoramento das demandas didático-

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dppg-cep@cefetmg.br



CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS - CEFET



Continuação do Parecer: 5.926.561

pedagógicas dos professores de Português atuantes na modalidade integrada da Educação Profissional e Tecnológica, produzindo elementos que favoreçam a inserção das TDIC's na formação do leitor de literatura na EPT de forma crítica, reflexiva e propositiva."

Os riscos e benefícios estão bem dimensionados e categorizados. No protocolo são propostas medidas de prevenção e mitigação de danos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não foram encontradas evidências de que a etapa da pesquisa envolvendo seres humanos já tenha sido iniciada, uma vez que está prevista no Cronograma para ocorrer entre dezembro de 2022 e março de 2023. Ainda, a pesquisadora afirma que: "As atividades envolvendo a coleta de dados de seres humanos serão iniciadas somente após obtenção do parecer Aprovado do Comitê de Ética em Pesquisa."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, a saber:

Projeto de pesquisa, em texto editável - Apresentado

TCLE - Apresentado

Roteiro de entrevista- Apresentado

Informações básicas do projeto - Apresentado

Currículo Lattes - Apresentado

Cronograma, especificando o início da pesquisa após aprovação pelo CEP - Apresentado

Orçamento - Apresentado

Folha de rosto - Apresentado

Termo de Anuência da Instituição Proponente - Apresentado

Recomendações:

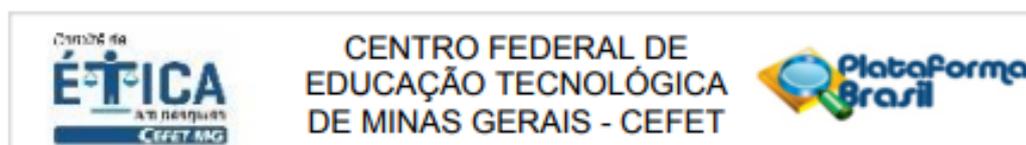
Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusões:

Na primeira versão apresentada ao CEP, foram solicitadas à pesquisadora responsável a resolução pendências e algumas adequações ao protocolo de pesquisa objetivando-se garantir a ausência de óbices éticos. Apresenta-se a seguir quais foram as soluções propostas nesta 2a. versão, bem

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dppg-cep@cefetmg.br



Continuação do Parecer: 5.925.561

como a avaliação das mesmas.

Pendência 1. RESOLVIDA. O orçamento foi incluído TAMBÉM no projeto de pesquisa, passando então a estar de acordo com a Norma Operacional CNS 001/2013.

Pendência 2. RESOLVIDA. O TCLE foi incluído TAMBÉM no projeto de pesquisa, passando então a estar de acordo com a Norma Operacional CNS 001/2013.

Pendência 3. RESOLVIDA. Os critérios de inclusão e exclusão foram incluídos TAMBÉM no projeto de pesquisa, passando então a estar de acordo com a Norma Operacional CNS 001/2013.

Pendência 4. RESOLVIDA. A garantia de encaminhamento dos dados para publicação foi inserida no protocolo de pesquisa, tanto no projeto quanto no cronograma, desta forma atendendo o Item 3.4.1.15 da Norma Operacional CNS 001/2013.

Pendência 5. RESOLVIDA. Foi feita adequação na Plataforma Brasil, sendo o campo DESENHO preenchido com o termo "VIDE METODOLOGIA", estando, portanto, em consonância com o Item 4.c da Carta Circular n. 110- SEI/2017-CONEP/SECNS/MS de 8 de dezembro de 2017.

Pendência 6. RESOLVIDA. O campo hipótese foi preenchido com o termo "Não se aplica", conforme proposto no item 4.d da Carta Circular n. 110-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS de 8 de dezembro de 2017.

Pendência 7. RESOLVIDA. Os itens DESFECHO PRIMÁRIO e DESFECHO SECUNDÁRIO das INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO, foram preenchidos com a expressão "não se aplica", conforme Carta Circular n. 110-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS de 8 de dezembro de 2017.

Pendência 8. RESOLVIDA. O campo METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS, nas INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO, foi preenchido com "Não se aplica", conforme proposto na Carta Circular n. 110-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS de 8 de dezembro de 2017.

Pendência 9. RESOLVIDA. Os benefícios apresentados no protocolo de pesquisa foram categorizados e explicitados, conforme requerido pelo Item 3.4.1.12 da Norma Operacional CNS

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dppg-cep@cefetmg.br



**CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS - CEFET**



Continuação do Parecer: 5.926.581

001/2013.

Pendência 10. RESOLVIDA. Foi explicitado na metodologia da pesquisa se a forma de identificar a qual participante pertence qual questionário do Google Forms por meio de um código, permitindo assim que seja possível, apenas pela pesquisadora responsável pela pesquisa, identificar a quem pertence qual questionário, visto que o participante tem direito de retirar o seu consentimento em algum momento da pesquisa, e as respostas deste devem ser excluídas. O protocolo passou, então a estar em conformidade com o Item 4.3 das ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL, de 24 de fevereiro de 2021 (OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS).

Pendência 11. RESOLVIDA. Foi incluída, na metodologia do projeto de pesquisa a garantia que o convite virtual à participação da pesquisa será encaminhado individualmente a cada um dos participantes por apenas um remetente, em conformidade com o Item 2.1.1 das ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL, de 24 de fevereiro de 2021. Favor incluir essa garantia na metodologia do Projeto de Pesquisa.

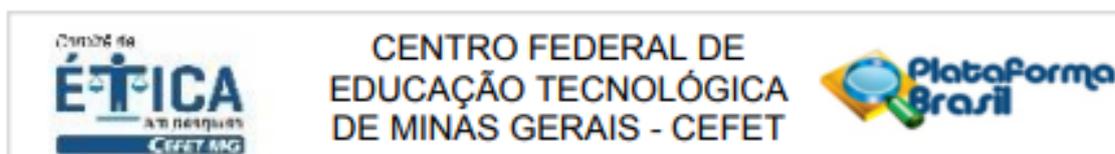
Assim, por ter solucionado todas as pendências e adequações, sem criar novas neste processo, entende-se que o protocolo de pesquisa agora encontra-se em conformidade com os princípios éticos que devem nortear a pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora deve atentar-se aos seguintes pontos:

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e termo de consentimento livre e esclarecido.
2. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
3. Manter os dados individuais de todas as etapas da pesquisa em local seguro por no mínimo 5

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dppg-cep@cefetmg.br



Continuação do Parecer: 5.926.561

anos.

4. Apresentar relatórios semestrais e relatório final ao término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2037990.pdf	30/12/2022 21:53:05		Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CEP.pdf	30/12/2022 21:52:31	Ana Claudia Santos	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP.pdf	30/12/2022 21:49:55	Ana Claudia Santos	Aceito
Cronograma	cronograma_atualizado.pdf	30/12/2022 21:48:50	Ana Claudia Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_revisado.docx	30/12/2022 21:47:59	Ana Claudia Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_reestruturado.pdf	30/12/2022 21:47:17	Ana Claudia Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo20221116_15552313.pdf	16/11/2022 22:09:53	Ana Claudia Santos	Aceito
Outros	Questionario.pdf	14/11/2022 11:33:06	Ana Claudia Santos	Aceito
Orçamento	despesa.pdf	14/11/2022 11:27:20	Ana Claudia Santos	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoAnaClaudia.pdf	09/11/2022 22:47:32	Ana Claudia Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 06 de Março de 2023

Assinado por:
LAISE FERRAZ CORREIA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dppg-cep@cefetmg.br