

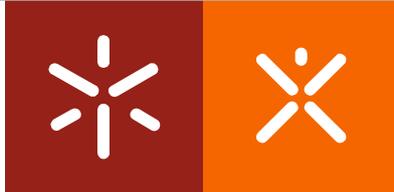


Nataniel Mendes da Silva

Integração de metodologias ativas e tecnologias da comunicação e da informação para a promoção das experiências de formação e de aprendizagem: o caso da literatura no Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Nataniel Mendes da Silva

**Integração de metodologias ativas e
tecnologias da comunicação e da informação
para a promoção das experiências de
formação e de aprendizagem: o caso da
literatura no Ensino Médio do Instituto
Federal do Maranhão**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Tecnologia Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Altina Silva Ramos
e da
Doutora Márcia Manir Miguel Feitosa

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho acadêmico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceitas, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido que, em meio ao aprofundamento da condição caótica da existência humana, eu tenha sobrevivido e conseguido desenvolver uma pesquisa acadêmica.

À minha mãe, Conceição de Fátima, por todo o seu amor, seus ensinamentos e sua luz.

À minha esposa Thalita, pelo amor e companheirismo nesta e em tantas outras caminhadas do passado e naquelas que nos aguardam no futuro.

Aos meus filhos Victor, Rafael e Sofia, que têm os sorrisos mais lindos e poderosos do mundo, capazes de eliminar qualquer desconforto do corpo e da mente cansados.

Às minhas irmãs, Lia e Larissa, e à minha sobrinha Amanda, pelo apoio e amor incondicionais.

Aos amigos Enos e Leiliane, pela torcida e pelas conversas sempre animadas.

Às minhas orientadoras Dra. Altina Ramos e Dra. Márcia Manir, que, a cada encontro, energizavam-me com a segurança e com a confiança de que eu precisava para prosseguir.

Ao professor Dr. João Batista Bottentuit Junior, por ser, para mim, referência, mentor e grande incentivador para que eu realizasse esta etapa de minha formação em Portugal.

À professora Dra. Lia Raquel, pela validação de um dos instrumentos de recolha de dados.

Às professoras e aos alunos que, com toda generosidade, aceitaram participar desta pesquisa.

A Jadson e Kamila, com quem eu e minha família dividimos a experiência de morar no estrangeiro e as empreitadas da vida acadêmica.

Aos amigos Messias e Vilton, com quem aprendi, pelo exemplo, que distância física e presença não são categorias opostas.

Aos amigos do IFMA, Alídia, Paulo, Ana Patrícia, Luciene, Cléo, Denise, Leydnayre, Terezinha, Vânia, Benison, Patrícia, Fabrícia, Alexandre, Ricardo, Ivanilde, Robson, Rosana, Triciane, Oliveira, Fernanda, Regiane, Rosália, Rosilene, Valdir, Marcos Porto (*in memoriam*), Adroaldo e Shigeaki, pela torcida e colaboração.

A João Henrique pelo incentivo e apoio com minha mudança para Portugal.

A Ana Gardênia e Adriana Araújo, que me ajudaram a constatar mais uma vez que a academia pode ser um lugar de afeto e com quem dividi alegrias e dissabores da caminhada.

Aos colegas de trabalho que assumiram as minhas disciplinas enquanto estive ausente.

Aos maranhenses que, por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão, concederam-me a bolsa BD-02148/19 para cursar este doutoramento.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Integração de metodologias ativas e tecnologias da comunicação e da informação para a promoção das experiências de formação e de aprendizagem: o caso da literatura no Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo avaliar como se processa, nas aulas de literatura do Ensino Médio, a aprendizagem mediada pela integração das TIC e metodologias ativas às atividades de leitura e produção de conteúdo em torno dos textos literários. Para isso, à luz do paradigma qualitativo da investigação, recorreu ao Design Based Research.

O trabalho de campo foi desenvolvido no ciberespaço em atividades de preparação, execução e avaliação das aulas remotas de literatura com três professoras e quarenta e oito estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís – Centro Histórico. Os dados gerados a partir de um questionário, entrevistas, notas de campo e diários de bordo foram analisados por meio da análise temática.

Do percurso realizado advêm como principais resultados: a) mais importante do que a adesão a uma estratégia ativa, já consagrada na literatura científica, é a criação de um ecossistema pedagógico e comunicacional em que a atividade do pensamento (com as suas materialidades) seja comunicada, cocriada e partilhada; b) as tecnologias contemporâneas favorecerem a criação de comunidades de aprendizagem/leitores no ciberespaço, o que expande o tempo e o lugar da aprendizagem; c) o interesse dos estudantes pelas atividades que recorrem às tecnologias aumenta à proporção que conseguem compreender e construir os sentidos dos textos; d) a mediação docente é mais determinante do que as atividades em si para a promoção da leitura literária; e) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio tendem, por conta das pressões pelo ingresso na universidade, a ser mais resistentes a projetos que promovem a leitura literária e f) a colegialidade é o lugar do ensino e da pesquisa.

O trabalho evidenciou que as TIC não são, para o ensino de literatura, subterfúgios lúdicos que abrandam ou falseiam as dificuldades e os desafios inerentes à leitura de textos, mas uma linguagem que pode colaborar para o aprofundamento da experiência literária.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Metodologias Ativas; Tecnologias da Informação e da Comunicação; Design Based Research; Colegialidade.

Integration of active methodologies and communication and information technologies to promote training and learning experiences: the case of literature in High School at the Federal Institute of Maranhão

ABSTRACT

The research aimed to evaluate how, in High School literature classes, learning mediated by the integration of ICT (Information and Communications Technology) and active methodologies to the activities of reading and producing content around literary texts takes place. To this end, in the light of the qualitative paradigm of research, it used *Design Based Research*.

The fieldwork was developed in cyberspace in activities of preparation, execution and evaluation of remote literature classes with three teachers and forty-eight students from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão, Campus São Luís - Historic Center. The data generated from a questionnaire, interviews, field notes and logbooks were analyzed through thematic analysis.

From the course carried out come as main results: a) more important than the adoption to an active strategy, already consecrated in scientific literature, is the creation of a pedagogical and communicational ecosystem in which the activity of thought (with its materialities) is communicated, co-created and shared; b) contemporary technologies favor the creation of learning communities/readers in cyberspace, which expands the time and place of learning; c) students' interest in activities that use technologies increases to the extent they can understand and construct the meanings of the texts; d) teacher mediation is more decisive than the activities themselves for the promotion of literary reading; e) third year high school students tend, due to the pressures of university admission, to be more resistant to projects that promote literary reading, and f) collegiality is the place of teaching and research.

The study showed that ICT is not for the teaching of literature, playful subterfuges that slow down or distort the difficulties and challenges inherent to reading texts, but a language that can contribute to the deepening of the literary experience.

Keywords: Teaching Literature; Active Methodologies; Information and Communication Technologies; Design Based Research; Collegiality.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Caracterização geral do estudo.....	7
1.2 Problema e questões de investigação.....	8
1.3 Objetivos.....	8
1.3.1 <i>Objetivo Geral</i>	8
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	9
1.4 Organização do trabalho.....	9
CAPÍTULO II – SOCIEDADE, TECNOLOGIAS E REPERCUSSÕES RECENTES PARA A EDUCAÇÃO.....	12
2.1 Ensino para quem e para quê?.....	14
2.2 Implicações emergentes da pandemia da Covid-19 para a educação.....	22
2.3 Ações formativas: docentes e TIC.....	30
2.4 Trabalhos relacionados.....	41
2.5 Síntese.....	49
CAPÍTULO III – METODOLOGIAS ATIVAS.....	53
3.1 Bases.....	53
3.1.1 <i>Pedagogia da essência</i>	56
3.1.2 <i>Pedagogia da existência</i>	62
3.2 Contrapontos.....	67
3.3 Trabalhos relacionados.....	78
3.4 Síntese.....	94
CAPÍTULO IV – ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA.....	98
4.1 Ensinar literatura, para quê?.....	99
4.2 O que diz a legislação sobre o ensino de literatura na Educação Básica no Brasil.....	111

4.3 Ensino-aprendizagem de literatura, metodologias ativas e tecnologias digitais.....	125
4.4 Trabalhos relacionados.....	140
4.5 Síntese.....	150
CAPÍTULO V – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	152
5.1 Desenho do estudo.....	152
5.1.1 Paradigma qualitativo.....	152
5.2 <i>Design Based Research</i> e a investigação qualitativa em educação.....	154
5.3 Contextualização.....	159
5.4 Lócus da pesquisa.....	161
5.5 Os sujeitos da pesquisa.....	164
5.6 Procedimentos de natureza ética.....	165
5.7 <i>Design Based Research</i> neste estudo.....	166
5.8 Instrumentos para coleta de dados.....	171
5.8.1 <i>Entrevista</i>	172
5.8.2 <i>Questionário</i>	174
5.8.3 <i>Observação participante</i>	175
5.8.4 <i>Grupo Focal</i>	177
5.8.5 <i>Diário de bordo</i>	178
5.9 Tratamento e análise dos dados.....	179
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	184
6.1 Conhecer para criarmos.....	185
6.2 Criação (para) especular(mos).....	227
6.2.1 <i>Usabilidade</i>	228
6.2.2 <i>Website Espelhos</i>	230

6.3 Conhecer para seguirmos.....	248
6.4 Chegando à ilha	254
6.5 De volta ao porto	290
CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES.....	295
REFERÊNCIAS.....	302
APÊNDICES.....	320
ANEXOS.....	337

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese do capítulo II.....	51
Figura 2 – Síntese do capítulo III.....	95
Figura 3 – Síntese do Capítulo IV	151
Figura 4 – Fachada do IFMA, Campus São Luís – Centro Histórico	163
Figura 5 – Fases da pesquisa	167
Figura 6 – Ciclos Iterativos	169
Figura 7 – Mapa temático (primeira parte)	185
Figura 8 – Etapas para formação de leitores autônomos	203
Figura 9 – Tela inicial do <i>site</i> Espelhos	235
Figura 10 – Página “Conhecer” do <i>site</i> Espelhos	239
Figura 11 – Página “Mergulhar” do <i>site</i> Espelhos	242
Figura 12 – Página “Dialogar” do <i>site</i> Espelhos	244
Figura 13 – Mapa temático (segunda parte).....	255
Figura 14 – Fragmento do diário de bordo elaborado pelo EST22.....	266
Figura 15 – Fórum de discussão.....	272
Figura 16 – <i>Chat</i> realizado durante uma aula.....	275
Figura 17 – Discussão no fórum da turma sobre a obra “Reprodução proibida”	277
Figura 18 – Fragmento do diário de bordo elaborado por um EST44	279
Figura 19 – Discussão no fórum da turma sobre o elo entre textos.....	281
Figura 20 – Mapa mental criado pelos estudantes	283
Figura 21 – <i>E-mail</i> de agradecimento enviado por um estudante	289

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Uso das TIC.....	250
Gráfico 2 – Percepções sobre o ensino de literatura na escola.....	252

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ciclos Iterativos.....	170
Quadro 2 – Mapa Temático da Investigação.....	183
Quadro 3 – Categorias de verificação da usabilidade pedagógica.....	230
Quadro 4 – Relação entre os recursos e as ações desenvolvidas	246

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABP	Aprendizagem Baseada em Projeto
Art.	Artigo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCH	<i>Campus</i> São Luís-Centro Histórico
CEP	Conselho de Ética em Pesquisas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Covid-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
DBR	<i>Design Based Research</i>
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EOL	Educação On-Line
ePUB	<i>Electronic Publication</i>
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FGV EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas
FGVcia	Centro de Tecnologia de Informação Aplicada
IDEA	Centro de Inovação e o Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem da Universidade do Minho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBI	<i>Mobipocket</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde

PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
QDRCD	<i>Digital Competence Framework for Citizens</i> /Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TC	Teste conceitual
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
TPACK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i> /Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

À minha mãe, dona Conceição, doutora na arte de educar
À minha esposa Thalita
Aos meus filhos, riquezas do viver, Victor, Rafael e Sofia
À minha sobrinha, Amanda
Às minhas irmãs, Lia e Larissa.

“O que sustenta e equilibra o homem são suas pequenas manias e hábitos. E dão realce a seu desenvolvimento porque tudo o que se repete muito termina por aprofundar uma atitude e a dar-lhe espaço. Mas para se experimentar uma surpresa é necessário que a rotina dos hábitos e manias seja por qualquer motivo suspensa. Com que fico? Com o aprofundamento crítico ou com uma surpresa estimulante? Acho que fico com os dois, anarquicamente intercalados ou simultâneos” (Lispector, 2012, pp. 74–75).

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO¹

*“Fiz ranger as folhas de jornal
abrindo-lhes as pálpebras piscantes.
E logo de cada fronteira distante
subiu um cheiro de pólvora
perseguido-me até em casa.
Nestes últimos vinte anos
nada de novo há
no rugir das tempestades.
Não estamos alegres,
é certo,
mas também por que razão
haveríamos de ficar tristes?
O mar da história
é agitado.
As ameaças
e as guerras,
havemos de atravessá-las.
Rompê-las ao meio,
cortando-as
como uma quilha corta
as ondas”
(Maiakovski, 1987, p. 185)*

No momento de reescrita do texto introdutório, e ao revistar a trajetória desta investigação que teve o seu início em novembro de 2018, quando da aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê científico do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, vejo que o mundo, onde habitávamos àquela altura, já não existe mais. Por outro lado, achar que são uma “novidade” os acontecimentos recentes, nomeadamente a pandemia do *Corona Virus Disease 2019* (Covid-19), a invasão russa ao território ucraniano e, com isso, a ameaça sempre iminente de um conflito nuclear, é fechar os olhos para o “mar da história”, sempre agitado, como nos ensina o poeta Vladimir Maiakovski.

À vista disso, as ações desenvolvidas ao longo desta investigação se juntam a tantas outras

¹ Nesta tese foi adotada a variante brasileira da Língua Portuguesa.

empreendidas pela humanidade, que precisou e continua precisando, tal como a quilha que corta as ondas, inventar maneiras para superar os óbices e os medos do que é inadministrável (Bauman, 2008), do que é imprevisível, do que é contingente. Se por um lado, as incertezas, as inseguranças e a “liquidez” que marcam a sociedade pós-moderna (Bauman, 2007, 2008), e que hodiernamente foram acentuadas, colaboram para a composição de um quadro de desânimo coletivo, por outro, a ação daqueles implicados na educação, como é o meu caso, exige esperança, prática concreta que responde a essa necessidade ontológica (Freire, 1992).

A “teimosia” freiriana, que insiste em esperar, que faz do substantivo um verbo e que faz da esperança um gesto ético, existencial e histórico dos educadores (Freire, 1992), perpassa todas as etapas desta investigação: da concepção do problema de pesquisa à redação deste manuscrito. Há, desde a ideia inicial para o trabalho em 2018, no mundo pré-pandemia, portanto, uma orientação teórico-metodológica voltada à transformação, à compreensão de que não existe realidade dada ou futuro inexorável, mas construção histórica realizada pelos sujeitos (Freire, 2000).

Nessa construção, que tem no seu cerne a transformação da sociedade, por vezes, será necessário questionar o que está “posto”, duvidar do que parece consensual, contraditar, dialeticamente, ideias tanto do senso comum quanto da academia, e ousar romper “engrenagens oxidadas” do discurso acadêmico, que se materializam, entre outras coisas, na linguagem. Sobre os questionamentos, os leitores não encontrarão nesta tese uma defesa intransigente e “salvacionista” das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), das metodologias ativas ou mesmo uma visão fantasiosa e hedonista da literatura.

Pelo contrário, em alguns momentos, tanto a discussão teórica, quanto aquela realizada a partir dos dados empíricos, põem em causa conceitos e ideias que parecem estar “cristalizados”, como a Sociedade Educativa (Delors, 2000), para adiantar um exemplo. Esse tipo de abordagem, em hipótese alguma, nega avanços e mais-valias de métodos e técnicas, mas apenas os espreita com crítica e curiosidade (Freire, 2008), como ficará evidenciado ao longo da leitura.

Quanto à linguagem, sem renunciar à norma culta da língua portuguesa, recorro deliberadamente à primeira pessoa do discurso, ora no singular, para marcar ações e juízos individuais, ora no plural, para marcar ações conjuntas e para pleitear a adesão dos leitores às ideias aqui veiculadas. Há, de minha parte, muitas justificativas para essa escolha, mas para não alongar demasiadamente esta introdução, aponto apenas duas.

A primeira e mais importante é o desconforto pessoal em escrever “o pesquisador”, quando “o

pesquisador” e o redator são a mesma pessoa. Esse artifício linguístico seria para, supostamente, “garantir” a objetividade do texto. Em busca dessa pretensa objetividade, “valeria” esconder-se atrás de vozes passivas e sujeitos indeterminados, como se isso fosse o fator que mais concorresse para a qualidade do texto científico, para a “imparcialidade” do pesquisador ou, pior, para a credibilidade da investigação. Essa visão não se coaduna com a tarefa que assumi de fazer investigação qualitativa, de, nesse movimento, envolver-me com o artesanato interpretativo, no qual o texto pode assumir variadas formas (Bogdan & Biklen, 2003). Não há, portanto, relação direta entre as escolhas que fiz, linguagem, alegorias, ponto de vista assumido, e a construção de um conhecimento científico “frágil” ou, no outro extremo, “imaculado”, como esclarecem Bogdan e Biklen (2003):

o facto de se escrever na primeira ou na terceira pessoa (“eu” ou “o investigador”), a descrição dos métodos utilizados, o ponto de vista que se assume, a estrutura do argumento, as metáforas que se utilizam e a autoridade a que se recorre podem ser interpretados como uma questão de construção do texto e não como uma manifestação imaculada da abordagem “científica” do conhecimento (Bogdan & Biklen, 2003, p. 259).

Mais do que uma questão de estilo, é uma implicação pessoal como um dos sujeitos da investigação, como o instrumento principal da pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 2003), que não reclama qualquer tipo de “imparcialidade” ou, o que é humanamente impossível e indesejável na pesquisa qualitativa, de “neutralidade”.

A emitente professora Clara Coutinho, em “Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática” (2013), obra que já pode ser considerada um clássico da área e que atualmente conta com mais de 4.000 citações no *Google Scholar*², recomenda, para a escrita acadêmica, “o plural majestático ‘nós’ em vez de dizer ‘eu’ pois escrever é um ato social” (Coutinho, 2013, p. 260). Em total concordância com a professora, escrever sempre será um ato social, uma vez que ao

² Consulta realizada no dia 11 de abril de 2022.

produzirmos enunciados, como uma tese, por exemplo, não assumimos o papel do “Adão bíblico, perante objetos virgens” (Bakhtin, 1997, p. 319), mas de locutores que respondem a outros enunciados e que participam da interação verbal. Apenas acrescento que o “eu”, materializado na escrita, ainda que “quisesse”, não apaga o “nós”.

No “eu” desta tese há muitos “nós”, alguns explícitos, como no caso das citações, outros tácitos, mas igualmente importantes para a constituição dos argumentos que apresento e para a minha própria “constituição” enquanto pesquisador. Ressoam no texto, além das contribuições de teóricos, as vozes das professoras que me orientaram, de pareceristas de revistas científicas, das professoras e dos alunos que participaram da pesquisa, de escritores, de compositores, de amigos e de outras pessoas. Enfim, o enunciado, neste caso, a tese, é inexoravelmente dialógico (Bakhtin, 1997; Bakhtin & Volochinov, 2004) e, por essa razão, é sempre social, o que não apaga a forma singular como organizei as informações para a produção de conhecimento científico.

A segunda justificativa para o uso da primeira pessoa tem a ver com um dos atravessamentos pessoais durante a pesquisa. Quem se dedica por um longo período a uma atividade, como é o caso de uma pesquisa de doutoramento, tem sua vida “atravessada” por inúmeros acontecimentos: alguns previsíveis, outros nem tanto; alguns adversos, outros oportunos. Durante o segundo ano da pandemia da Covid-19, quando já havia uma maior *expertise* da sociedade, de modo particular das instituições de ensino, com as reuniões, via plataformas digitais e com a oferta de cursos *on-line* (eis um legado interessante da pandemia, apesar de tudo), tive a oportunidade de cursar uma formação oferecida pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Devo confessar que, apesar do prestígio da renomada universidade e de seus professores, eu não tinha, naquela ocasião (março de 2021), muitas informações sobre o curso e os formadores. Fui realmente “fiscado” pelo título “Escrever, escavar, escutar, esculpir: a escrita como prática e método de investigação”. Foram ao total nove sessões com temas muito instigantes, desenvolvidos por quem estava em processo de escrita de uma tese ou por quem havia concluído recentemente a sua pesquisa de doutoramento. Foi um momento muito rico de partilha entre pares dispostos: não a ensinarem um método “infalível”, mas a socializarem suas experiências, seus métodos, seu trabalho nos bastidores, nas “coxias” laterais à “cena”. Todas as sessões eram guiadas por questões que “convidavam” os participantes a conhecerem essas “coxias” e, a partir disso, “esculpirem” o seu próprio método.

Em uma dessas sessões, uma pesquisadora cujo nome infelizmente não recordo, ao desenvolver a sua apresentação, citou alguns elementos do gênero “ensaio científico” como possibilidades para a

composição de uma tese, o que, para mim, abriu uma nova “porta”. O posicionamento crítico diante de um tema e a avaliação interpretativa, presentes no gênero, não prescindem, no caso do ensaio científico, de sólidas referências que embasem o pensamento do autor, nem transformam a “tese” em “ensaio”.

Aliás, sabiamente, o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, ao tratar dos gêneros do discurso, deixa claro que a estabilidade de que gozam os enunciados é relativa: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 1997, p. 279, grifo do autor). Assim, o gênero do discurso, seja ele qual for, não é uma espécie de “camisa de força” que limita ou impede a incorporação de elementos de outros gêneros.

No caso deste enunciado concreto, a tese, embora a sua composição se assemelhe em alguns momentos a um ensaio científico, não renunciei, claro, aos elementos que dão certa estabilidade ao gênero, como problema de investigação, objetivos, metodologia, resultados etc. As ideias desenvolvidas por uma jovem pesquisadora, quando da ocasião do curso oferecido pela Universidade de Coimbra, despertaram em mim o desejo de experienciar, na escrita acadêmica, outras possibilidades menos ortodoxas para a tessitura da tese.

Desejo esse que já foi exercitado e posto à prova, à luz das contribuições dos avaliadores, com a publicação em periódico científico de um ensaio (Mendes, 2022) que faz parte deste relatório de pesquisa. Na verdade, seguindo os ensinamentos do referido curso, a escrita acadêmica é para mim mais do que o “relato de uma pesquisa”, mas a possibilidade de “esculpir” novos pensamentos, que só ganham forma mais organizada quando a tinta encontra o papel ou quando os caracteres preenchem as páginas em branco dos editores de texto.

Nesse processo de “cinzelagem” da tese, além do conteúdo científico e conceitual, como esperado para esse gênero, recorro à literatura, principalmente aquela produzida pelo escritor português José Saramago. Essa estratégia, que também é resultado de atravessamentos pessoais durante o doutoramento, cumpre uma dupla função. A primeira é o fortalecimento de um dos argumentos da tese: a literatura é uma forma de conhecimento tão importante quanto o científico. Não é raro que ideias e conceitos por ela veiculados precedam ou inspirem a reflexão científica. Assim, os textos literários citados em epígrafes, e no próprio desenvolvimento da tese, não cumprem uma função “ilustrativa” nem são “adornos retóricos”, mas forças estruturantes que, em paralelo com as referências científicas, dão forma e substância à escrita.

A segunda função, a minha singela homenagem ao centenário de Saramago é mais incidental,

fruto de coincidências que atravessam a nossa vida. Para explicá-la preciso fazer uma rápida digressão. Durante a minha permanência em Portugal, decidi que em minhas (re)leituras literárias priorizaria escritores portugueses, por acreditar que ao conhecer alguns lugares, a cultura do país e o léxico da variante europeia da língua portuguesa, estaria mais próximo dos textos e conseguiria ter uma compreensão mais apurada deles, o que veio a se confirmar. Algo que favoreceu bastante a concretização desse desejo foi o fato de residir próximo à Biblioteca Pública Lúcio Craveiro da Silva, localizada no Centro Histórico de Braga, Portugal, onde podia fazer empréstimo de até três livros por vez.

No exercício de leitura que buscava conciliar os textos acadêmicos e os literários, acabei priorizando, neste último grupo, alguns romances de José Saramago. Infelizmente, à altura da redação deste manuscrito, ainda não foi possível ler a totalidade de sua obra, tarefa em progresso. No entanto, aqueles que li durante o doutoramento (todos são citados na tese) foram suficientes para incontornavelmente, atravessarem a minha vida, “interferindo” em muitas ações, como na escrita desta tese, por exemplo. Inevitavelmente, as leituras acadêmicas, teses, dissertações, livros e artigos, fundiam-se com as minhas respostas às leituras das obras de Saramago. Assim, reitero que muito mais do que “adornos” para um texto acadêmico, os fragmentos literários além de integrarem um dos argumentos da tese são, para mim, uma “fotografia”, um testemunho de uma época de muito trabalho, de muitas descobertas e de muito encantamento e desconforto produzidos na minha relação com a literatura saramaguiana.

Nesse exercício, sem que eu tivesse consciência, ao incorporar fragmentos da obra de Saramago ao texto, prestava-lhe uma dupla homenagem. A primeira diz respeito aos 100 anos de seu nascimento, que acontece em 16 de novembro de 2022. Tomei conhecimento dessa informação somente na etapa final de redação da tese por meio de uma das minhas orientadoras, a professora Márcia Manir, que é uma estudiosa da literatura portuguesa. Assim, antes que eu soubesse das comemorações de 2022, especialmente nos países lusófonos, que homenageiam o centenário desse grande escritor, já estava a dar o meu pequeno contributo à preservação de sua memória.

A segunda homenagem está relacionada a um fato comum entre a vida de Saramago e a de parte dos sujeitos desta pesquisa, jovens estudantes secundaristas. Tanto o escritor quanto os estudantes são oriundos da escola pública, mais precisamente da escola técnica que oferecia, ou oferece no caso atual, além da formação profissional voltada à aquisição de um ofício, uma formação humanística da qual a literatura era/é parte. No caso do escritor, como provavelmente no caso de muitos jovens espalhados pelo Brasil e pelo restante do mundo, a formação técnica não foi uma questão de

“escolha”, mas o imperativo da pobreza. Felizmente, para a sorte dele e nossa, a literatura era parte desse curso, como lembra o próprio Saramago:

meus pais haviam chegado à conclusão de que, por falta de meios, não poderiam continuar a manter-me no liceu. A única alternativa que se apresentava seria entrar para uma escola de ensino profissional, e assim se fez: durante cinco anos aprendi o ofício de serralheiro mecânico. O mais surpreendente era que o plano de estudos da escola, naquele tempo, embora obviamente orientado para formações profissionais técnicas, incluía, além do Francês, uma disciplina de Literatura (Saramago, s. d., para. 3).

O testemunho de Saramago faz-nos lembrar de que as condições objetivas dos sujeitos interferem sobremaneira no futuro que cada um pode traçar para si e na forma de apropriação das objetivações humanas realizadas ao longo da história, parte imprescindível do processo de humanização.

É nessa perspectiva que se justifica o trabalho, na compreensão de que tanto a literatura, quanto as metodologias de ensino-aprendizagem e as tecnologias digitais são objetivações humanas, são cultura produzida pela e para a humanidade, e que não escapam, como tudo aquilo que é humano, de suas contradições. É uma tentativa deliberada de, pelo trabalho de pesquisa, que integra literatura, metodologias ativas e tecnologias digitais, superar, ainda que provisoriamente, tanto o “otimismo ingênuo”, quanto o “ceticismo contraproducente”.

O primeiro elemento do par imputa às tecnologias a “tarefa” de atrair jovens leitores sem discutir a complexidade do processo ensino-aprendizagem de literatura e o tipo de leitor (humano) que se intenta formar. Já o segundo assume as tecnologias como sendo “prejudiciais” à leitura literária, como fatores de “distração” que dificultam ou impedem a experiência com a literatura. Ambos os extremos não se coadunam com a postura de educadores, que devem espreitar a realidade com parcimônia, com crítica e curiosidade (Freire, 2008), tarefa por mim assumida na condução deste trabalho.

Como forma de orientar a leitura deste trabalho científico, faço nas seções seguintes a caracterização geral do estudo, apontando as questões de investigação, os objetivos e uma breve descrição dos capítulos que estruturam a tese.

1.1 Caracterização geral do estudo

Todo o trabalho de campo desta investigação foi desenvolvido já sob a vigência do

distanciamento físico imposto pela pandemia da Covid-19. Além de mim, são sujeitos da pesquisa três professoras e quarenta e oito estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *Campus* São Luís, Centro Histórico (CCH), uma escola pública localizada em São Luís, Maranhão, Brasil. Participaram ainda seis pessoas, entre pesquisadores, doutores, estudantes de graduação e de doutoramento, na composição do painel de especialista que avaliou o *website* criado para a pesquisa.

A investigação foi realizada à luz do paradigma qualitativo ou interpretativo (Bogdan & Biklen, 2003; Coutinho, 2013), com opção metodológica pela abordagem do *Design Based Research* (DBR), que tem como alicerces a interação e a colaboração entre investigador e demais sujeitos da investigação em um processo cíclico que produz e refina a teoria e os métodos ou ferramentas investigadas (Wang & Hannafin, 2005). Para a geração dos dados, recorri a técnicas como o questionário, a entrevista, o grupo focal, a observação participante, as notas de campo e os trabalhos produzidos pelos estudantes que participaram da pesquisa. Para a análise desses dados, empreguei a análise temática (Braun & Clarke, 2006).

1.2 Problema e questões de investigação

Quais são os contributos dos meios digitais *on-line*, integrados em metodologias ativas, para o ensino-aprendizagem da literatura no Ensino Médio do IFMA?

- i. Como integrar metodologias ativas e recursos digitais *on-line* no processo ensino-aprendizagem de literatura no Ensino Médio na vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE)?
- ii. Quais usos as professoras fazem das metodologias ativas e/ou dos recursos digitais no processo ensino-aprendizagem?
- iii. Que relação os alunos fazem entre a aprendizagem de literatura e a utilização de recursos digitais?
- iv. Como fomentar, nos processos pedagógicos, a colaboração entre docentes para a apropriação cultural das TIC?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

- i. Avaliar como se processa, nas aulas de literatura do Ensino Médio, a aprendizagem mediada

por um projeto de integração das TIC e metodologias ativas às atividades de leitura e produção de conteúdo em torno dos textos literários.

1.3.2 Objetivos Específicos

- i. Compreender como as professoras concebem a literatura e o seu ensino-aprendizagem;
- ii. Conhecer e avaliar as práticas das professoras relacionadas ao uso das TIC nas aulas de literatura;
- iii. Construir, em colaboração com os sujeitos da pesquisa, um projeto para aprendizagem de literatura em ambiente *on-line*, articulado com os objetivos de pesquisa, os conteúdos do Ensino Médio, planejamento docente e perspectivas das professoras para esta disciplina;
- iv. Reconhecer e avaliar as práticas dos estudantes relacionadas ao uso das TIC;
- v. Analisar as percepções e anseios dos estudantes em relação à literatura na escola;
- vi. Avaliar a relação que os estudantes fazem entre aprendizagem de literatura e utilização de recursos digitais;
- vii. Sondar as experiências prévias dos estudantes com as aulas *on-line* durante a pandemia;
- viii. Fomentar, nos processos pedagógicos, a colaboração entre docentes para a apropriação cultural das TIC.

1.4 Organização do trabalho

Além deste capítulo introdutório – que esclarece algumas escolhas que fiz e apresenta uma visão panorâmica do trabalho –, a tese está dividida em mais seis capítulos. O referencial teórico está compreendido entre o Capítulo II e o IV. Eles seguem a mesma estrutura. Iniciam-se com a apresentação, problematização e discussão do tema à luz de teóricos que são referência de cada área.

Em seguida, nas seções denominadas “Trabalhos Relacionados”, apresento e discuto investigações mais recentes, disponíveis em bases de dados e repositórios de universidades, sobre os temas abordados em cada capítulo. Ao término, apresento uma “Síntese” do percurso argumentativo, ilustrada com um mapa mental, com as principais conclusões e os encaminhamentos teóricos considerados na condução da investigação.

No “Capítulo II – Sociedade, tecnologias e repercussões recentes para a educação”, faço uma breve discussão sobre a necessidade de apropriação cultural das TIC e sobre a relação entre sociedade

e tecnologias, priorizando as implicações emergentes da pandemia da Covid-19 para a educação.

No “Capítulo III – Metodologias ativas”, tento, por uma necessidade pessoal de compreender melhor o tema para seguir com a investigação, esquadrihar suas bases, seu alcance e limites. Para a consecução desse intento, busquei inspiração em uma personagem do romance “O homem duplicado” (Saramago, 2014b), o professor “Tertuliano Máximo Afonso”, para quem a História deveria ser ensinada do momento atual para trás, e não o contrário.

Tendo isso em vista, é feita uma discussão sobre as pedagogias da essência e da existência, elucidando questões relacionadas às suas potencialidades e aos limites. Faço ainda uma diferenciação conceitual entre as ideias de autores recorrentemente citados nos trabalhos que versam sobre metodologias ativas, nomeadamente John Dewey, Lev Semionovitch Vygotsky e Paulo Freire, justificando as teorias às quais esta investigação se filia.

No “Capítulo IV – Ensino-aprendizagem de literatura”, abordo algumas especificidades da literatura enquanto saber escolarizado, bem como do labor docente. Nesse capítulo, o ensino de literatura é trazido a campo sob a perspectiva da humanização e em diálogo com as metodologias ativas e as tecnologias digitais. Nesse diálogo, saliento os pontos de interseção e de colisão entre os princípios das metodologias ativas e as peculiaridades da aprendizagem de literatura, além de tratar de algumas fragilidades da legislação brasileira vigente para a Educação Básica. Um dos objetivos, nesta etapa da pesquisa, era evitar que métodos e ferramentas digitais fossem agenciados sem o devido lastro teórico e sem a reflexão sobre a legislação, elementos tão necessários à prática.

No “Capítulo V – Metodologia da pesquisa”, apresento o desenho do estudo, localizando-o no paradigma qualitativo. Apresento os princípios da abordagem da DBR e as suas potencialidades para a investigação qualitativa em educação. Em seguida, faço a contextualização, com uma pequena narrativa, do percurso investigativo com as suas contingências advindas com o período pandêmico. São apresentados, ainda, em seus pormenores, o lócus e os sujeitos da pesquisa, bem como todos os procedimentos de natureza ética. Na sequência, é explicado como e quando ocorreram as fases da DBR de problematização, desenvolvimento, iterações e avaliação final. No final do capítulo, são descritas as técnicas para a coleta de dados e como esses dados foram sistematizados

No “Capítulo VI – Apresentação e discussão dos resultados”, toda a discussão é orientada pelos objetivos de pesquisa e pelo mapa temático construído para a análise dos dados. No início é discutida a maneira como as professoras compreendem os temas atinentes à investigação, nomeadamente sobre literatura, ensino e TIC. Em seguida, é apresentado e descrito, como um dos resultados da pesquisa, o

ecossistema pedagógico e comunicacional (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020; Pimentel & Carvalho, 2020) criado por mim, em colaboração com as professoras, para as atividades de ensino-aprendizagem de literatura durante as aulas *on-line*.

Na sequência, a discussão volta-se para o trabalho desenvolvido durante e após a realização dos ciclos iterativos. Por meio da triangulação dos dados oriundos de fontes diversas (Flick, 2009), discuto as principais repercussões da proposta pedagógica para a aprendizagem dos estudantes. Finalizo o capítulo com a discussão sobre a colegialidade estabelecida entre o grupo de professores, do qual fiz parte também na função de pesquisador, para o desenvolvimento de ações de ensino e pesquisa.

No “Capítulo VII – Conclusões”, faço uma síntese da discussão desenvolvida ao longo dos capítulos e aponto os principais achados da pesquisa, retomando a questão de investigação. Esses achados podem ser considerados por outros pesquisadores que venham a desenvolver trabalhos sobre o ensino de literatura na Educação Básica, especificamente no Nível Médio, e suas interfaces com as metodologias ativas e as tecnologias digitais. Na sequência, assinalo as limitações do estudo e algumas sugestões para trabalhos futuros.

CAPÍTULO II – SOCIEDADE, TECNOLOGIAS E REPERCUSSÕES RECENTES PARA A EDUCAÇÃO

*Não sei se haverá futuro, do que agora se trata
é de saber como poderemos viver neste
presente, Sem futuro, o presente não serve
para nada, é como se não existisse, Pode ser
que a humanidade venha a conseguir viver
sem olhos, mas então deixará de ser
humanidade” (Saramago, 2015, p. 270).*

As transformações tecnológicas sempre foram uma constante na história. É comum, nos nossos dias, associarmos o vocábulo “tecnologia” àquilo que há de mais moderno na prestação de serviços, na execução de tarefas a distância, na utilização, para vários fins, da realidade aumentada, na Internet das coisas, *Big Data*, na automatização de tarefas que antes eram restritas aos humanos, na comunicação e nas redefinições de conceitos que a evolução tecnológica proporciona, especialmente sobre as noções de espaço e tempo.

De fato, todas essas ideias, que normalmente vêm à mente quando falamos em tecnologia, são muito pertinentes. No entanto, podemos pensar também em tecnologias muito antigas, que revolucionaram o planeta, como a descoberta do fogo, invenção da roda, dos algarismos, do papel, da escrita, do alfabeto, da prensa móvel etc. Não é o meu objetivo fazer um apanhado histórico sobre a criação, evolução e obsolescência das mais diversas tecnologias que existem no planeta Terra. O objetivo deste capítulo é tão somente refletir sobre como a cultura engendrada pelas TIC, especialmente pela *web*, transmuta-se (ou não) nas práticas pedagógicas recentes, e quais são os desafios mais prementes para a educação. Para tanto, é iniciado com um pequeno apontamento sobre o vocábulo “tecnologia”, e as ideias às quais ele remete.

Do ponto de vista etimológico, o vocábulo em questão tem a sua “origem no grego *tekhne*, que significa técnica, arte, ofício, juntamente com o sufixo *logia* que significa estudo”³. Então, grosso modo,

³ Significado de Tecnologia (2022, para. 2).

podemos pensar em tecnologia como um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas criados pela e para a humanidade, como uma tentativa de resolver problemas ou, pelo menos, mitigá-los. Indubitavelmente, a tentativa de resolver problemas do presente, às vezes, acaba por criar outros, daí advém a constante necessidade de observação, investigação, avaliação e aperfeiçoamento dos usos que se faz de quaisquer tecnologias, bem como das transformações sociais por elas impulsionadas.

Além da criação, é mister, para a humanidade, a reflexão sobre as transformações, nos campos do trabalho, lazer, transporte, saúde, comunicação, política, cultura, educação etc., que a evolução das tecnologias proporciona. Essa reflexão deve considerar as possibilidades de acesso às informações que os indivíduos têm e, especialmente, a apropriação que fazem das TIC e a cultura que nesse movimento é produzida.

Quanto ao acesso, é sabido que, de modo geral, a distribuição das benesses que o desenvolvimento econômico produz não acontece de forma equitativa entre as sociedades, e que, lamentavelmente, há grandes assimetrias econômicas entre os países. Interessa aqui a reflexão sobre o uso, ou melhor, a apropriação que se faz das tecnologias em contexto educativo, a considerar, não exclusivamente, mas, especialmente, a realidade brasileira.

Sobre a realidade supramencionada, no restante do planeta foi fortemente alterada por conta da pandemia da Covid-19⁴, que no Brasil teve o seu primeiro caso em fevereiro de 2020⁵ e, até a atualização mais recente deste trabalho, já contabilizava, lamentavelmente, mais de 600.000 vítimas fatais. O avanço das ocorrências de contágios e mortes no país provocou alterações no cotidiano das pessoas.

No que diz respeito à educação, no dia 18 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria n.º 343, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19. Nesse momento, as TIC não eram mais convidadas, mas convocadas a mediar os processos pedagógicos, agora órfãos da presença física.

Esse novo cenário alterou sobremaneira o desenvolvimento de investigações (como o caso

⁴ “A covid-19 é o nome oficial da doença provocada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Do acrônimo inglês COVID (de *coronavirus disease*), o termo faz ainda referência ao ano em que a doença foi pela primeira vez identificada (2019), mais precisamente no mês de dezembro na cidade chinesa de Wuhan, província de Hubei, com rápida disseminação por todo o país e, posteriormente, por vários países” (Academia das Ciências de Lisboa, 2022, para. 1).

⁵ Pinheiro e Ruprecht (2020).

desta), que tinham a sala de aula física como lócus, mas que, repentinamente, viram-se compelidas a uma reestruturação dos projetos de pesquisa. Agora, um dos desafios era tentar compreender e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem desenvolvido em substituição ao presencial, o que foi chamado por especialistas “Ensino Remoto Emergencial” (ERE), também objeto de reflexão neste trabalho. Portanto, este capítulo, bem como todo o trabalho, é assinalado pelas contingências, novidades e, sobretudo, desafios advindos com a pandemia da Covid-19.

Diante desse cenário, de uma cultura fortemente marcada pela digital, mesmo antes da pandemia, mas que experimenta, desde então, um contexto atípico, busco neste capítulo refletir sobre questões que considero importantes quando se intenta uma aproximação entre TIC, cultura digital e educação, tais como: o ensino escolar, de modo geral, reflete os arranjos sociais forjados na sociedade em rede e nas formas ubíquas de comunicação? O que referem estudos recentes sobre a formação docente e uso de TIC? O que as pesquisas recentes têm mostrado sobre a implementação do ERE? Quais foram os reflexos mais imediatos do ERE para a educação e o que é possível prever/antecipar?

Tendo em vista essas questões orientadoras, apresento, inicialmente, uma discussão à luz de autores, como: Santaella (2003, 2007, 2014), Lévy (1993, 1999), Castells (2003, 2020), Martín-Barbero (2014), Bates (2017), Mattar (2013), Sibilía (2012), Figueiredo (2020a, 2020b, 2021), Schlemmer et al. (2020), Moreira et al. (2020), Pérez Gómez (2015), Santos (2019), Moreira e Schlemmer (2020) e outros. A partir daí, discuto trabalhos mais recentes sobre os temas tratados no capítulo. Por fim, encaminho uma síntese desse percurso.

2.1 Ensino para quem e para quê?

Em um mundo marcado pela velocidade com que transitam pessoas e informações pelo globo, pelo crescimento do alcance das redes sociais digitais e pela circulação vertiginosa de conteúdos multissemióticos disponíveis na palma da mão, (re)pensar os papéis sociais da educação formal e de seus atores é sempre tarefa urgente, ainda que não consigamos acompanhar o ritmo das transformações. Nesse cenário, a escola tem como um de seus desafios mais importantes a oferta de uma educação condizente com a ampliação da ideia de aprendizagem e com as subjetividades que são construídas na contemporaneidade.

O primeiro ponto da reflexão aqui proposto diz respeito a uma constatação que parece óbvia, mas que, exatamente por isso, exige-nos um olhar muito cauteloso: as TIC não irão parar de crescer e expandir a sua influência, para o bem e para o mal, em todos os setores da sociedade. Esse crescimento,

embora não crie relações determinísticas, (re)configura a todo o momento a sociedade, visto que a tecnologia é a própria (Castells, 1999). Pensar sob essa perspectiva, por si só, já excluiria, no campo da educação, resistências a mudanças, e mesmo uma espécie de tecnofobia (Demo, 2009), uma vez que estamos diante de tecnologias intelectuais que desfazem e refazem ecologias cognitivas (Lévy, 1993).

Santaella (2007, p. 128) afirma que uma das certezas sobre o futuro diz respeito ao fato de que “a influência da tecnologia digital continuará a crescer e a modificar grandemente os modos como nos comunicamos, ensinamos e aprendemos, os modos como percebemos, pensamos e interagimos no mundo”. Perceber o mundo tem a ver com a forma como o nosso olhar, nossas idiossincrasias e subjetividades são construídas. Em outras palavras, somos diretamente afetados, ou melhor, construídos, em grande medida, pelas tecnologias de que dispomos.

Uma vez que tecnologia é sociedade, conforme aponta Castells (1999), as implicações sociais advindas com o desenvolvimento tecnológico sempre foram uma constante na história da humanidade, e não estão, portanto, alicerçadas em um tempo presente. O alfabeto, o papel e a prensa tipográfica de Gutenberg são alguns exemplos de tecnologias muito antigas, que influenciaram não só o modo de vida das pessoas contemporâneas a essas invenções, mas continuam a compor as subjetividades de todos que têm contato com essas construções. A prensa de Gutenberg, por exemplo, deu origem ao que McLuhan (1972) chamou “homem tipográfico”.

Ao adjetivar esse novo homem, McLuhan estava chamando atenção para a composição de novas formas de que a humanidade agora dispunha para perceber o mundo. Ou seja, uma tecnologia, enquanto construção humana, não é somente um produto, resultado; mas é também substrato, matéria-prima para que outras subjetividades sejam forjadas a partir do prolongamento dos nossos sentidos. E uma nova tecnologia, ao prolongar nossos sentidos no mundo social, “provoca, pelo seu próprio efeito, um novo relacionamento entre todos os nossos sentidos na cultura particular assim afetada” (McLuhan, 1972, p. 70).

Nesse movimento, é fundamental compreendermos o alcance, o poder e a dimensão das tecnologias, sejam elas quais forem. Pensando na educação, olhar, por exemplo, as TIC apenas como meios, acaba por reservar a elas um papel marginal diante de tudo que elas produzem na (re)elaboração de nossas percepções. “Os efeitos da tecnologia não ocorrem aos níveis das opiniões e dos conceitos: eles se manifestam nas relações entre os sentidos e nas estruturas da percepção” (McLuhan, 1974, p. 34).

Embora as tecnologias não determinem uma sociedade, elas a compõem e são, a um só tempo,

substantivas e atributos, estruturas e estruturantes. A máxima de McLuhan (1974), de que “o meio é a mensagem”, ajuda-nos a compreender de que forma a velocidade de transmissão das informações, seu modo multissemiótico de composição e os variados canais e suportes interferem e moldam as mensagens elaboradas, e, sobretudo, os atores que as produzem e as consomem. Em outras palavras, as TIC abrem sendas para novas percepções, para novas formas de ser e estar no mundo.

Ainda sobre o alcance/interferência das tecnologias na forma como percebemos o mundo, Martín-Barbero afirma que “o *lugar* da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, adensar-se e converter-se em estrutural” (Martín-Barbero, 2014, p. 79, grifo do autor). Nesse caso, complementa o autor, as tecnologias remetem muito mais do que a meros aparatos ou a novos dispositivos, mas, essencialmente, a novas formas de percepção, de linguagem e sensibilidades.

No final no século passado, Lévy (1999), ao tratar dos conceitos de “ciberespaço” e “cibercultura”, já chamava a atenção para o caráter não somente material das TIC. Segundo esse autor, o ciberespaço, além de ser um meio de comunicação, é um lugar que abriga um oceano de informações e, sobretudo, pessoas que navegam e (se) alimentam (d)esse universo. Portanto, ele define cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17). Então, juntamente ao crescimento das técnicas materiais, também nascem, crescem e (re)configuram-se técnicas intelectuais, modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, é fundamental compreendermos que há inextricáveis relações, ou mesmo fusões, entre as TIC e os modos como concebemos o mundo. Já não há sentido, se é que algum dia houve, em percebermos as tecnologias apenas como ferramentas à espera de uso. Floridi (2015), em *The Onlife Manifesto*, aprofunda essa ideia ao esclarecer que as TIC, mais do que meras ferramentas, são forças ambientais que têm afetado cada vez mais o modo como nos enxergamos, nossas interações sociais, a forma como concebemos e interagimos com a realidade posta diante de nós.

Todas essas implicações apontadas por Floridi (2015) ganham mais relevo quando consideramos o caráter ubíquo das formas de comunicação contemporâneas. A esse respeito, Santaella (2014, p. 16) é bastante clara, ao considerar que “a condição contemporânea de nossa existência é ubíqua. Em função da hipermobilidade, tornamo-nos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele”. Então, seja o homem tipográfico, sejam os seres ubíquos nos quais nos tornamos, é flagrante nessas designações a ideia de que as tecnologias de que a sociedade dispõe são

fios que se entrelaçam na trama social e colaboram para a (re)construção das subjetividades.

Ainda sobre esse tema, a relativa popularização dos aparelhos celulares inteligentes (cada vez mais), os chamados *smartphones*, conectados à Internet e transportados pelos usuários, quase que como uma parte do corpo, colabora para a construção de nossa condição ubíqua. Não seria exagero considerar esses e outros dispositivos como prolongamentos do corpo, o que nos ajuda a compreender a fusão entre o que antes parecia separado, uma vez que no universo digital “os mundos que pensávamos como realidades separadas (orgânica, inorgânica, animal, vegetal, racional, robótica etc.) são, hoje, digitalmente conectados e interagentes” (Schlemmer et al., 2020, p. 7).

Mesmo aquilo que parece natural, como a fala, pode ser compreendida como uma tecnologia. Santaella (2007, p. 135), ao refletir sobre a dissociação entre mente, cérebro e tecnologias, adverte que “a técnica, hoje transmutada em tecnologia, remonta às origens da constituição do ser humano como ser simbólico, ser de linguagem”. A pesquisadora argumenta, retomando Freud, que a própria fala é uma tecnologia que, sob o aparente aspecto de inata, “nos arranca do mundo natural e nos coloca, sem retorno possível, no artifício” (Santaella, 2007, p. 136).

É dessa maquinaria primeira que derivam as outras. Assim, a autora conclui que, mais do que prolongamentos do corpo, as tecnologias são continuação da mente. Essa ideia dá lume à compreensão de como são concebidas e ressignificadas as subjetividades contemporâneas e fornece um ponto para refletirmos sobre a superação, especialmente no campo da educação, de dicotomias como *on-line versus off-line*, digital *versus* analógico, presença *versus* distância, imigrantes *versus* nativos digitais. Esta última, cunhada por Prensky (2001), e que, concordando com Ribeiro (2019), deve ser lida com cautela, considerando o tempo de sua criação, de modo a superarmos a ideia de um fosso geracional que segrega professores e alunos e construirmos pontes e redes de diálogo.

A fluidez entre os conceitos que integram essas aparentes dicotomias, em grande medida, tem a ver com a hiper mobilidade que os *smartphones* proporcionam. No Brasil, por exemplo, apesar de todas as assimetrias econômicas, uma pesquisa realizada pelo Centro de Tecnologia de Informação Aplicada (FGVcia), da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV

EAESP)⁶, revela que há em circulação 424 milhões de dispositivos digitais, dos quais 234 milhões são *smartphones*. Ou seja, no Brasil, a quantidade de dispositivos digitais é superior à quantidade de indivíduos. E boa parte desses aparelhos encontra-se nas mãos dos jovens, espalhados pelas escolas de todo o país. Daí, aponto como questões para reflexão: poderia a escola ignorar essa realidade? Como essas subjetividades, construídas na cibercultura, dialogam com a escola? Quais são os desafios e possibilidades que temos agora?

Para além de algumas evidências apresentadas, de como a tecnologia sempre esteve, ao longo da história, associada de forma indissolúvel à construção cultural, ou mesmo ao perfil humano, há, no contexto brasileiro, legislações que obrigam o uso das TIC na educação, como é o caso da recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, da mais antiga, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394. Esta última regulamenta o sistema educacional do país e, logo no seu art. 2º, aponta que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, para. 2).

No inciso XI, do art. 3º, a referida lei destaca que a educação escolar deve estar vinculada ao trabalho e às práticas sociais. Então, o uso das TIC e a integração de elementos da cultura contemporânea nos processos educativos, em um mundo em frenética transformação, não são uma questão de escolha, mas uma obrigação de uma educação comprometida com a formação de pessoas conscientes e preparadas para os desafios do presente e do futuro.

Constatadas a obrigação e a necessidade de integração das TIC aos processos pedagógicos, a discussão deve avançar da ideia de “se” para “como” os professores/escolas podem delas se apropriar. Se considerarmos que somos (também) constituídos pelas tecnologias de que dispomos, que a educação deve estar associada às práticas sociais e que vivemos em uma sociedade em rede (Castells, 1999), a escola, enquanto instituição social, certamente não pode ignorar essa realidade.

Os alunos, além da apropriação dos conteúdos historicamente construídos e vinculados às diversas áreas do saber, precisam desenvolver também competências e habilidades que lhes proporcionem ou lhes favoreçam a atuação nessa sociedade hiperconectada.

⁶ Fundação Getúlio Vargas (2020).

O *Digital Competence Framework for Citizens*/Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (QDRCD), elenca cinco competências, com seus respectivos descritores, conhecimentos e habilidades, que podem servir de parâmetro para a melhoria e inovação das práticas pedagógicas, a saber: a literacia de informação e de dados; comunicação e colaboração; criação de conteúdo digital; segurança; e resolução de problemas (Lucas & Moreira, 2017). Embora o QDRCD tenha sido construído tendo como referência a realidade europeia, as competências digitais por ele vislumbradas têm um caráter generalista, global, e estão em consonância com os estudos da área e podem, portanto, auxiliar na construção de outros parâmetros que considerem aspectos gerais e locais.

Essas competências convergem, por exemplo, com as reflexões propostas por Bates (2017) e Pérez Gómez (2015). Para o primeiro, os alunos da era digital precisarão desenvolver uma série de habilidades, tais como: “habilidades de comunicação moderna; aprendizagem independente; ética e responsabilidade; trabalho em equipe e flexibilidade; habilidades de pensamento, incluindo pensamento crítico, solução de problemas, pensamento criativo, estratégia e planejamento; competências digitais; e gestão do conhecimento” (Bates, 2017, p. 459). Pérez Gómez (2015) elenca três competências elementares na era digital, para que os sujeitos consigam transitar das informações ao conhecimento e do conhecimento à sabedoria, são elas:

- a) capacidade de utilizar e comunicar de maneira disciplinada, crítica e criativa o conhecimento e as ferramentas simbólicas que a humanidade foi construindo até aos nossos dias;
- b) capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global;
- e c) capacidade de viver e atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida⁷ (Pérez Gómez, 2015, p. 77).

Essas competências dão ênfase a três aspectos que o autor julga fundamentais, são elas: saber, solidariedade e autonomia. À luz desses autores, que tratam de temas como ética, responsabilidade e convivência democrática, é possível inferir que as competências digitais não são apenas competências

⁷ No Capítulo IV, discuto alguns problemas subjacentes à construção de “projetos de vida”, mais especificamente à elaboração de currículos e os reflexos para o ensino de literatura.

“do digital” ou “da tecnologia”, são, sobretudo, competências “da” e “para” a vida, uma vida que é, necessariamente, coletiva, e que deve visar à inclusão e à participação de todos os indivíduos em uma sociedade democrática.

Uma participação efetiva, em uma sociedade na qual informações (falsas ou verdadeiras), que circulam na cibercultura, e definem eleições ao redor do mundo, passa pela “apropriação cultural” das TIC e renovação da dimensão humana na escola (Figueiredo, 2020b). Essa apropriação exige-nos um olhar que, ao mesmo tempo, problematize os limites das TIC, e aquilo que elas engendram, e reconheça que a sua “inserção” na escola é uma questão de cidadania. É necessário então o reconhecimento de que “technological progress also creates unpredictability, complexity, social injustice, and chaos. The new generations must learn to take advantage of technology, but they must also be able to put it at the service of human values and avoid its harmful effects” (Figueiredo, 2020b, p. 169).

Nesse sentido, ao refletirmos sobre o papel da escola diante do desenvolvimento das TIC, palavras como “uso” e “inserção” são inapropriadas ou, pelo menos, insuficientes para denotar o principal desafio da educação: a apropriação cultural do que é produzido socialmente. É claro que a “inserção” das TIC nas escolas é parte desse processo, mas que não pode ter um fim em si mesma. O desafio é de ordem estrutural, social e cognitiva. Para melhor ilustrar esse desafio, Figueiredo (2020b) reflete sobre o poder que os telefones celulares exercem em nossas vidas, e em que isso resulta como desafio para a escola:

the cell phone has become the single most powerful personal connection between human beings and the world. This means that if the school fails to inscribe the smartphone in its practice, it risks reducing its relevance as a means of learning about the world (Figueiredo, 2020b, p. 174).

Ora, uma vez que os *smartphones* têm na contemporaneidade esse poder, e a instituição “escola” tem o compromisso de formar sujeitos para atuar neste mundo que temos, com vistas a transformá-lo e aperfeiçoá-lo, é desejável que essas e outras tecnologias estejam “inscríticas” também nas práticas sociais escolares. Palavras como “uso”, “inserção”, ou mesmo “utilização” para se referir às TIC nos processos formais de educação, dão conta apenas de um caráter instrumental, auxiliar. A apropriação cultural das TIC por parte dos indivíduos passa por uma ação-reflexão que conduz à renovação humana (Figueiredo, 2020b) e ao questionamento de sua dimensão ética.

O imperativo de “usar a tecnologia” não deve, claro, obnubilar a visão de educadores a ponto de culminar com o que Demo (2009) chama “tecnofilia”, que seria o apreço excessivo, ou mesmo imponderado pelas tecnologias. Ao assumir essa postura, educadores correriam o risco de buscar nas TIC apenas um adorno para as suas aulas, ou, no dizer de Demo (2008a), “bijuterias instrucionistas”, um perigo sempre iminente e, por vezes, materializado em ações concretas. Por isso, reflexões dessa natureza devem sempre compor o horizonte daqueles que investigam as TIC em contexto educativo.

Paralelamente a essas reflexões, é importante compreendermos como a escola reage, no melhor sentido da palavra, visto que não se trata exatamente de uma reação às demandas sociais forjadas na sociedade em rede, com a intensa utilização de computadores e dispositivos móveis. Essa organização social, bem como esses dispositivos, não são, do ponto de vista pedagógico, ferramentas cognitivas neutras (Pacheco, 2014), por isso: “mais do que olhar para o computador como ferramenta educacional, é necessário saber de que maneira ele altera nossa concepção de aprendizagem, como mina a velha ideia de escola e como altera o conhecimento e a verdade” (Pacheco, 2014, p. 112).

Nessa mesma linha, de questionamento ao modelo escolar atual, Sibilia (2012) chama a atenção para a incompatibilidade entre a sociedade em rede, e tudo o que ela engendra, e as “engrenagens” da escola. Ao propor uma discussão sobre a escola contemporânea, a pesquisadora traz a campo, desde o título de seu livro, *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, uma provocação que considero muito pertinente e que põe em paralelo, a partir do olhar antropológico, as subjetividades construídas na contemporaneidade e a perpetuação de “envelhecidos rigores escolares (...) [que] alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento [a escola] fundada há vários séculos” (Sibilia, 2012, p. 51).

Com isso, não se nega a importância da escola, pois o que precisa ser questionado é por que razão essa instituição fundada, do modo como a conhecemos hoje, no século XIX, precisa ainda carregar características que flagrantemente são incompatíveis com os atuais modos de ser e estar no mundo. Claustro, carteiras enfileiradas, testes padronizados de memorização, sinal sonoro para troca de professores e tempo cronometrado para dedicação a um fragmento do saber são algumas características, alinhadas a um tempo e a uma sociedade que não mais existem.

Nesse sentido, “a escola contemporânea parece uma instituição mais acomodada às exigências do século XIX do que os desafios do século XXI” (Pérez Gómez, 2015, p. 33). A crítica não significa que nada tenha sido feito. Há importantes relatos de pesquisa (Dyer, 2021; Kangas et al., 2017; Marcarini, 2021), que dão conta de que transformações estruturais, na sala de aula e na escola como um todo,

favorecem mudanças pedagógicas e potencializam os aprendizados dos alunos.

Nessa nova realidade social, que transforma as subjetividades de alunos e professores e redimensiona as “paredes” da escola, Sibilia (2012, p. 195) observa que “no contato crescente com as ferramentas digitais, a fluidez das possibilidades de conexão pode ser mais proveitosa para o aprendizado que a rigidez do confinamento”.

Aliás, nestes tempos de pandemia, a palavra “confinamento” tem sido utilizada com frequência nos meios de comunicação para se referir ao “isolamento social”, quando, na verdade, o que houve foi uma restrição a contatos físicos, sem que isso impedisse a presença e a sociabilidade nos meios digitais (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020). Então, curiosamente, o “confinamento” foi para a educação, a despeito de toda a catástrofe humanitária, uma oportunidade para quebrar a rigidez de uma educação “confinada” entre paredes, tema sobre o qual discorro na seção seguinte.

2.2 Implicações emergentes da pandemia da Covid-19 para a educação

A existência desta seção no trabalho deve-se a várias razões. A principal delas, sem dúvida, é o fato de a pesquisa de campo ter sido desenvolvida exatamente no período que aqui chamo “implicações da primeira fase da pandemia nas escolas”. Trata-se do momento em que o IFMA, CCH (lócus da pesquisa), iniciava as aulas *on-line* após o período de “fechamento” das escolas no Brasil. Então, naquela ocasião, era necessário conhecer outras realidades, as experiências de outros professores e investigar, de maneira mais sistemática, as implicações mais imediatas para a educação de uma realidade que era (e continua a ser) nova e desafiadora para toda a humanidade.

Soma-se a isso o meu interesse pessoal em investigar as possíveis transformações engendradas pela pandemia para um campo do qual faço parte, a educação, seja como professor, seja como investigador. Esse interesse culminou com o desenvolvimento de alguns trabalhos em parceria com outros pesquisadores (Bottentuit Junior et al., 2020, 2021). Essas atividades de leitura, pesquisa e reflexão sobre as implicações do período pandêmico na educação foram muito importantes para um processo de maturação de ideias sobre uma realidade que velozmente “nos rebenta na cara” (Saramago, 2014b, p. 85) e que acaba, por essa razão, sendo um óbice para sua compreensão mais aprofundada, que demanda um certo distanciamento no tempo.

Como consequência, as transformações e desafios catalisados pelo período pandêmico, e o caráter emergencial dos processos educativos, ainda não permitiram a sedimentação de uma teoria ou de teorias capazes de responderem a demandas específicas daquele que surgiu quase como uma nova

“modalidade” de ensino, o que especialistas chamaram ERE ou Ensino Remoto de Emergência (J. A. M. Moreira et al., 2020; J. A. Moreira & Schlemmer, 2020). Assim, o que é apresentado e discutido ao longo desta seção faz referência a trabalhos que foram desenvolvidos simultaneamente aos acontecimentos, e que podem, portanto, apresentar perspectivas que serão postas à prova ao longo do tempo, o que só enriquece o debate acadêmico.

Como ponto de partida, recorro a uma das lições apontadas em “A Cruel Pedagogia do Vírus”, pelo professor Boaventura de Sousa Santos, para quem as pandemias não acometem, como pode parecer, as pessoas de forma tão indiscriminada, visto que muitas pessoas ao redor do planeta simplesmente não têm condições mínimas de seguir as recomendações de segurança da Organização Mundial de Saúde (OMS) (B. de S. Santos, 2020).

Transpondo essa lição para a educação, fica evidente que, se em muitas famílias ao redor mundo, não existem as mínimas condições de proteção contra um vírus que pode ser mortal, certamente também não há nesses mesmos lares a disposição de equipamentos e acesso à Internet, necessários à realização das aulas remotas.

Assim, para além das justas e necessárias discussões sobre as metodologias e as ferramentas digitais, é necessário, como ensina Boaventura Santos (2020), termos consciência de que os prejuízos humanitários/educacionais não afetaram todos da mesma forma e que a pandemia puniu, senão com infecção ou morte, mas também com a ampliação das desigualdades de aprendizagem, as crianças e os jovens mais vulneráveis (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2020), sejam estudantes do ensino superior do sudeste asiático (Clemen et al., 2021), sejam crianças da educação infantil do Brasil (Barbosa & Soares, 2021).

Outro ponto fundamental, na tentativa de compreensão sobre um campo de pesquisa em transformação, é a distinção, que aqui faço de maneira breve, à luz de outros pesquisadores, entre a Educação a Distância (EaD), o ERE e a Educação *On-Line* (EOL). Essa diferenciação não tem o valor aqui de um preciosismo ou de uma crítica desrazoável ao trabalho que foi e vem sendo feito por todos aqueles que fazem a educação formal ao redor do planeta, em todos os continentes. Ela se faz necessária sob pena de, ao atribuímos indistintamente características a essas “formas” de educação, fundirmos conceitos, princípios e metodologias sem que essas fusões se tornem potências para o ensino-aprendizagem, mas apenas confusões epistemológicas, que pouco ou nada contribuem para o avanço do saber sobre o campo.

Dizer, por exemplo, que, durante o período pandêmico, a maioria das instituições não recorreu

à EaD, mas ao ERE, não é nenhum demérito para as escolas, às universidades e aos professores. Ao contrário, é o reconhecimento de que a educação, na emergência daquilo que suscitavam tempos de grande intermitência (Martins, 2020), deu respostas possíveis às demandas dos alunos. A bem da verdade, a comparação, ou melhor, a depreciação do ERE em relação à EaD é um tanto quanto injusta. Isso porque esta, ao contrário daquele, é uma modalidade de ensino (Bottentuit Junior et al., 2020; Bozkurt et al., 2020; Castro & Queiroz, 2020; Joye et al., 2020) e que, no Brasil, possui legislação específica (Decreto n.º 9.057/2017), que assim a define:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, *com pessoal qualificado*, com políticas de acesso, *com acompanhamento e avaliação compatíveis*, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017a, para. 1, grifo meu).

Ora, então a EaD, na qualidade de modalidade educacional, a despeito de seus problemas e limitações, já possui a sua sintaxe, com suas formas de planejamento e organização, e, principalmente, com um *corpus* teórico que lhe permite a constante ação-reflexão-ação como forma de potencializar os processos pedagógicos desenvolvidos nessa modalidade. Disso resulta “um ecossistema educacional online robusto e bem planejado com o uso inovador de ferramentas digitais nos processos de ensino e aprendizagem” (Dias-Trindade et al., 2020, p. 6). É claro que o fato de ser uma modalidade já “consagrada” não isenta a EaD, como qualquer processo educacional, de problemas, nem a torna, necessariamente, exemplar no que diz respeito ao “uso inovador de ferramentas digitais”.

A “robustez” apontada pelas pesquisadoras tem relação direta com o fato de a EaD existir como um ecossistema educacional (que inclui recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos) planejado e preparado para situações pedagógicas já vislumbradas, nas quais as TIC são um elemento crítico (Bates, 2005) e constituído por profissionais que, em tese, tiveram formação específica para a atuação nessa modalidade, como assevera a legislação brasileira supracitada.

Por outro lado, o ERE surgiu para todos como “o caminho nunca dantes percorrido” (Figueiredo, 2020a, para. 1). O professor António Dias de Figueiredo, apresenta-nos uma alegoria muito interessante,

o que justifica a longa citação sobre como, repentinamente, pais, alunos e professores tornaram-se “náufragos”:

As escolas de todo o mundo estão a percorrer um caminho nunca dantes percorrido. Após séculos da lógica presencial, que definiu a sua própria essência como escolas, viram-se subitamente esvaziadas e projetadas para a distância, sem qualquer preparação prévia para a transformação. De um dia para o outro, professores, alunos e pais tornaram-se náufragos de um navio que navegava a todo o vapor e se deteve bruscamente. Estão agora empenhados em construir a jangada que os levará a bom porto. A sua grande dificuldade é que a jangada terá de ser construída ao mesmo tempo que navegam (Figueiredo, 2020a, para. 1).

Assim como na ficção saramaguiana, mais especificamente na obra “A jangada de pedra” (2006), uma grande fenda nos Pirineus lança a “jangada ibérica” à aventura no Atlântico, a “fenda pandêmica” lançou a educação e seus agentes às incertezas emergentes e, como isso, à necessidade de construção e, principalmente, de controle da “jangada” para que a navegação à deriva não fizesse sucumbir a embarcação com os seus tripulantes. A construção dessa “jangada”, em um cenário novo e muito turbulento, carregado de incertezas e da angústia do desconhecimento, foi, especialmente naquela ocasião, um grande desafio.

As imagens trazidas pelo professor Figueiredo nessa alegoria (navio, jangada, naufrágio, porto) e relação que faço com a literatura dão conta da atipicidade e transitoriedade do momento e, principalmente, da necessidade de a educação dar respostas, ainda que emergenciais e, portanto, inconclusas, ao novo cenário escolar.

Neste, o ensino passaria de uma tradição presencial para um ERE, totalmente *on-line*, no qual a presença se dá de outras formas. Aliás, a relação “ensino presencial *versus* EaD”, tão propalada nos últimos tempos, pode criar uma falsa assimetria, visto que nos processos mediados pelo digital também há presenças digitais, híbridas, plurais, forjadas nas transformações dos ecossistemas comunicativos que, igualmente, transformam nossa percepção de tempo, espaço e presença (Castro & Queiroz, 2020; J. A. Moreira & Schlemmer, 2020).

Para além dessa e de outras discussões conceituais, que se intensificaram com o período pandêmico, era necessário não somente construir a “jangada”, mas também aprimorá-la com o suceder

dos dias. O ERE, pelo menos no seu estágio inicial, foi apenas a transposição do modelo presencial físico, com as suas práticas mais ordinárias para uma aprendizagem mediada por tecnologias digitais (J. A. M. Moreira et al., 2020), na qual, de modo geral, persistiram problemas como o predomínio do modelo expositivo e o uso instrumental das TIC (Bottentuit Junior et al., 2020; Joye et al., 2020; J. A. Moreira & Schlemmer, 2020).

Apesar disso, e talvez por conta disso, a mudança abrupta da lógica da presença física para a digital fez recrudescer entre professores e pesquisadores a busca por alternativas pedagógicas para o aprimoramento e, quiçá, para a superação de um “modelo” que, de modo geral, apenas reproduz em ambiente digital a “pedagogia magistral” (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020, p. 24).

Os títulos de algumas publicações recentes são uma interessante evidência desse recrudescimento e da preocupação de muitos pesquisadores com o “movimento” de práticas e/ou de conceitos, quais sejam: “O digital é o novo normal” (Castells, 2020), “Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia” (J. A. M. Moreira et al., 2020), “Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula” (S. da S. Oliveira et al., 2020), “*Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis*” (Dhawan, 2020) e, principalmente, com o legado, a despeito dos problemas, da pandemia para a educação, “Que Educação para a Era Pós-COVID-19? Por uma Transformação Pedagógica” (Figueiredo, 2021), “Desafiar a Escola d.C. (depois da pandemia)” (Bento, 2021) e “Cinco lições para a educação escolar no pós-covid-19” (B. D. da Silva & Ribeirinha, 2020).

No que tange às transformações das práticas pedagógicas, é inegável que, mesmo diante de tantas limitações, a pandemia, e com ela o ERE, foi também uma oportunidade para “entramos totalmente em uma sociedade [educação] digital em que já vivíamos, mas que ainda não havíamos assumido” (Castells, 2020, para. 2). O argumento do sociólogo espanhol dá conta de uma sutileza das transformações sociais advindas com o período pandêmico: já conhecíamos e habitávamos há muito tempo o mundo digital, mas agora, com a inexorável necessidade de “assumi-lo”, éramos convocados a refletir sobre as práticas sociais, o que inclui a educação, engendradas pelo distanciamento físico.

A EOL, por exemplo, não “surge” com a pandemia. No entanto, a necessidade de delimitá-la conceitualmente, visto que não se confunde com o ERE e com a EaD, e, principalmente, a urgência de aprimorar os processos pedagógicos mediados pelas TIC durante o período pandêmico, impulsionaram a pesquisa sobre o tema. Como referido, a EOL não é uma novidade. Em 2009, a professora Edméa Santos já a definia como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados

por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais (...) seja como elemento potencializador da educação presencial e ou da educação a distância” (E. Santos, 2009, p. 5663).

Nessa mesma linha, mais recentemente, os professores José António Moreira e Eliane Schlemmer definem a EOL como uma modalidade educacional na qual predomina a comunicação multidirecional mediada por tecnologias digitais. Destacam que nessa modalidade:

o foco está na interação, na autoria e co-construção do conhecimento, favorecendo a aprendizagem colaborativa. O foco não está nem no conteúdo, nem no sujeito, mas na relação dialógica que se estabelece entre todos os atores humanos (estudantes, professor, tutor) mediada pelas TD e viabilizadas tanto por meio da comunicação síncrona, quanto assíncrona é privilegiada (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020, p. 17).

A EOL é, portanto, um ecossistema pedagógico e comunicacional que tira partido das TIC para favorecer as práticas educativas, presenciais ou não, pautadas na interação, colaboração, cocriação de conteúdos, e que considera o conhecimento uma “obra aberta” (Pimentel & Carvalho, 2020), construída no movimento dialógico entre os sujeitos. Essa modalidade adota, claramente, a perspectiva freiriana de educação, segundo a qual não há docência sem discência, e nesse intercâmbio, todos, educador-educando, educando-educando, crescem juntos (Freire, 1987, 2008).

Pimentel e Carvalho (2020) enumeram oito princípios importantes para a construção de projetos de ensino assentes na EOL, a saber: conhecimento como obra aberta; curadoria de conteúdos *on-line*; ambiências computacionais diversas; aprendizagem colaborativa; conversação; interatividade; atividades autorais; mediação docente ativa e avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa (Pimentel & Carvalho, 2020, para. 2)⁸.

Sem utilizar a terminologia “Educação *on-line*”, preferindo “Educação digital em rede” como etapa para a qual o ERE deve transitar, J. A. Moreira et al. (2020) ressaltam que as atividades propostas

⁸ Esses princípios foram muito importantes para a concepção e construção coletiva do projeto de intervenção desenvolvido nesta investigação, conforme esclareço no Capítulo VI.

nessa perspectiva didática tiram partido dos recursos digitais disponíveis e devem priorizar a construção em escala individual e coletiva do conhecimento, a reflexão e a análise das aprendizagens, a autoria, a autonomia, a colaboração e o papel ativo dos alunos. Os pesquisadores acreditam que o ERE é também uma oportunidade para o desenvolvimento de práticas de educação digital em rede. Para tanto, sugerem uma série de critérios de qualidade para a elaboração de atividades, além de fundamentos que devem ser considerados na avaliação digital.

Embora com terminologias distintas, ora “Educação *on-line*”, ora “Educação digital em rede”, há muitos pontos de convergência entre essas abordagens. Aqui destaco aquela que considero a principal: e educação como um ecossistema interativo e colaborativo, que considera as TIC mais do que “recursos”, mas forças que constroem e reconfiguram as “ecologias cognitivas” para a construção de uma inteligência coletiva, como há muito propunha Lévy (1993).

Para ser conceitualmente mais preciso, a Educação *on-line* ou Educação digital em rede, busca construir, manter e fomentar “ecologias de aprendizagem”, que são ambientes “vivos”, conectados, diversos, caóticos e responsivos, que estão em constante evolução, e onde se fundem ideias como formal e informal, *on-line* e *off-line*, numa simbiose que amplia as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos (Blaschke et al., 2021; Bozkurt & Hilbelink, 2019; Dias-Trindade, 2021; Siemens, 2004, 2007).

Se, à maneira como advogam J. A. Moreira et al. (2020), o ERE tenha sido uma etapa de transição para a Educação digital em rede, com todos os seus predicados, sem dúvida estaremos em pouco tempo, respeitadas as particularidades e condições locais, diante de um cenário alvissareiro para a educação.

No entanto, embora os trabalhos, por ora referidos, apontem para o futuro, o que há neles, de modo geral, é o esforço em delinear uma pedagogia, ou, pelo menos, uma abordagem didática em ambientes digitais que seja capaz de mitigar os problemas de práticas que acontecem na incerteza e na urgência (S. da S. Oliveira et al., 2020).

Nesse esforço, o método, engendrado pela reconfiguração das ecologias cognitivas, tem primazia, e não a tecnologia em si. Aliás, uma das implicações do período pandêmico para a educação é exatamente “a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar práticas pedagógicas que potencializem a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem” (S. da S. Oliveira et al., 2020, p. 37).

Claro que durante o ERE, especialmente em seu estágio mais incipiente, não houve uma profunda reflexão sobre essas questões por ora levantadas. No entanto, cenários de crise, sejam eles de

saúde pública ou de desastres naturais, como enchentes, terremotos ou furacões, foram ao longo da história recente, como refere Dhawan (2020), uma oportunidade para escolas e universidades ao redor do planeta desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras.

Pensando na crise pandêmica como uma oportunidade, muitos pesquisadores têm se dedicado à reflexão sobre o seu legado para a educação. Figueiredo (2021), ao considerar a realidade do ERE em Portugal, critica o fato de muitos jornais e comentaristas encontrarem somente as deficiências sem reconhecerem o imenso esforço de mobilização dos professores, que se ajudaram mutuamente.

Segundo o pesquisador, “essa é talvez uma das consequências mais positivas do ensino remoto de emergência: a descoberta de que os professores portugueses conseguem mobilizar-se massivamente para construir excelência pedagógica” (Figueiredo, 2021, p. 7). Mais adiante, Figueiredo (2021) adverte que a imbricação entre ensino presencial e ensino *on-line* fez a escola “presencial pura” perder sentido, e que a compreensão desse fenômeno é uma das chaves para a preparação do futuro.

Ali (2020, p. 22), por seu turno, reconhece que, especialmente durante a pandemia, “ICT has become a potent force in transforming the educational landscape the world over”. O autor destaca, ainda, que os sistemas educacionais, diante das vulnerabilidades emergentes, devem ser mais flexíveis e caminhar cada vez mais para modelos remotos, *on-line* e híbridos. Pensando dessa forma, é importante compreendermos que além das melhorias possíveis para os processos pedagógicos assentes na EOL, como já referido, as experiências desenvolvidas no ERE abrem uma senda para que, realmente, o digital seja o novo normal (Castells, 2020).

Assim, diante de incertezas e vulnerabilidades da sociedade e da natureza, que impeçam a continuidade da escola “presencial pura” (Figueiredo, 2021), os sistemas educacionais terão capacidade e *expertise* não somente para “repetir” a lógica presencial em ambiente *on-line*, mas, sobretudo, para agenciar interfaces e pedagogias digitais em prol da melhoria do ensino-aprendizagem.

Para que esse agenciamento seja cada vez mais frequente, é mister a compreensão de que o ERE não, necessariamente, recorreu às práticas e princípios da EOL. Sem essa clara distinção, haverá ainda, por conta dos problemas de um arranjo feito às pressas, a “diabolização” do digital e criação de um dilema que não existe: “ensino presencial” *versus* “ensino digital” (Bento, 2021). Não obstante os inúmeros problemas do ERE, que podem, em muitos casos, ter abalado a confiança de pais, alunos, supervisores e professores, urge o desafio de “repensar a ‘Escola’ com integração digital em ambientes presenciais – Modelos Híbridos de aprendizagem” (Bento, 2021, p. 25). Dessa forma, aproveita-se, na educação, o melhor dos “dois mundos”.

Evidentemente que modelos híbridos de aprendizagem não estão relacionados exclusivamente a essas ambiências complementares, mas também aos papéis assumidos pelos atores, conforme destacam Bacich et al. (2015):

o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem (p. 52).

A pandemia, claro, não “inaugura” o modelo híbrido de aprendizagem, mas, no mínimo, alarga a sua possibilidade de implementação e execução nos sistemas de ensino, deixando como legado um horizonte no qual, muito provavelmente, “o B-learning será o Novo Normal na Educação Escolar” (B. D. da Silva & Ribeirinha, 2020, p. 206). Estes pesquisadores apontam ainda outras quatro “lições” aprendidas durante a pandemia, que implicam em transformações na educação, a saber: reconhecer o trabalho dos professores; aprofundar a dimensão digital e *on-line* das escolas e da sociedade; promover a inclusão e transição digital; e reconhecer a grande importância da escola (presencial).

De modo geral, todas as pesquisas recentes têm apontado que para além dos problemas verificados durante o ERE, há, pelo menos, duas mais-valias: i) a compreensão de que modelos híbridos, com o aprofundamento da dimensão digital na sociedade e na educação escolar, favorecem os processos pedagógicos; ii) a reflexão sobre a necessidade de tirarmos partido de tudo o que há de potência nos meios digitais e na educação *on-line* (Ali, 2020; Bento, 2021; Dhawan, 2020; Figueiredo, 2021; B. D. da Silva & Ribeirinha, 2020). Para que aquilo que existe em potência nos meios digitais para o ensino-aprendizagem seja, de fato, concretizado, há uma série de requisitos que contemplam recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos. A combinação desses elementos passa, necessariamente, pela formação docente, tema da seção seguinte.

2.3 Ações formativas: docentes e TIC

A formação docente envolve uma série de elementos que começam a despontar ainda na infância, quando, na escola, observamos como trabalham nossos professores (Formosinho, 2009), ainda

que naquela ocasião nem tenhamos consciência disso. A docência é, portanto, uma profissão que começa de forma pueril, passa pela formação inicial e nos acompanha durante a vida inteira, com as constantes e necessárias formações continuadas. Refletir sobre as minúcias e peculiaridades de todas essas etapas não é meu intuito. Nesta seção, faço uma aproximação teórica entre TIC e formação docente, com ênfase em ações colaborativas entre professores, visto que a colaboração é um dos elementos basilares da metodologia utilizada nesta investigação.

Ao refletirmos sobre a formação de professores associada ao uso das TIC, sem o cuidado necessário, facilmente podemos cair em uma armadilha: o reducionismo do trabalho docente à dimensão técnica, como se o domínio de uma gama de recursos tecnológicos fosse condição suficiente para o aprimoramento do ensinar-aprender. É bem verdade que já avançamos muito no que diz respeito à consciência de que o uso de tecnologias na educação envolve múltiplos saberes.

Um exemplo desse avanço é o modelo amplamente discutido por Koehler e Mishra (2009), o *Technological Pedagogical Content Knowledge/Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo* (TPACK). Este, em linhas gerais, trata da complexa interação entre conteúdo, pedagogia e tecnologia nos processos pedagógicos como um domínio necessário ao professor para as suas práticas. Apesar desse avanço na pesquisa, ainda circulam na rede algumas ideias e práticas, relacionadas ao uso da TIC, que parecem reduzir a ação docente a uma dimensão puramente técnica, o que talvez tenha sido acentuado no período pandêmico.

No final do século passado, o professor António Nóvoa já demonstrava alguma preocupação com as abordagens científicas que tendiam “a transformar a profissão docente numa profissão de grande tecnicidade” (Nóvoa, 1988, p. 15). No cenário atual, diante do imperativo de “uso” das TIC, esse perigo parece ser ainda maior. As perspectivas aqui tratadas para a formação de professores consideram: i) a complexidade do fazer docente (M. R. N. S. Oliveira, 2014; Roldão, 2007, 2014); ii) indissociabilidade entre teoria e prática (Freire, 1967, 1981a, 1989, 2008; Machado & Formosinho, 2009); e iii) colaboração entre professores (Nóvoa, 1988, 2009, 2017a, 2020a, 2020b; Veiga Simão et al., 2007, 2009) como potência para docência na educação *on-line*.

Inicialmente, é importante compreendermos que a docência é uma profissão marcada por grande complexidade que mobiliza uma série de saberes que se concretizam no ato pedagógico, que, por sua vez, requererá um saber agir (Roldão, 2007, 2014). A sociedade em rede, o desenvolvimento das TIC e os incontáveis recursos digitais de que dispomos agenciam, portanto, para a educação, não somente “o saber usar” (dimensão técnica), mas, principalmente, “o saber agir” (dimensão ético-

valorativa), diante das possibilidades que o mundo digital, que é o nosso, oferece. A utilização das TIC antes, durante e após as aulas são apenas um fio da complexa trama que envolve a docência.

Nessa trama, está em jogo um desempenho que é, ao mesmo tempo, técnico, intelectual, relacional, moral, e que exige dos professores “empenhamento cívico” e “compromisso com os outros” (Formosinho, 2009, p. 94). Nessa mesma linha, é premente compreendermos com clareza que “a docência envolve um trabalho que tem características de atividade reversível, de pensamento complexo, investigativo e de prática social, incluindo aspectos laborativo, intencional e ético” (M. R. N. S. Oliveira, 2014, p. 23). Nesse sentido, ao pensarmos nas TIC “na” e “para” a educação, não há hipótese de confundir o trabalho docente com o mero domínio de técnicas, procedimentos que colaborem para a transformação do saber científico em saber escolar (M. R. N. S. Oliveira, 2014).

Está em jogo, ainda, a superação da epistemologia da simplicidade, marcada por cisões e dualismos, e a assunção da epistemologia da complexidade, marcada pelo intenso intercâmbio dos saberes, que exige novas maneiras de lidar com o conhecimento e “estabelece novas reflexões sobre o ser professor e sobre o trabalho docente” (M. P. Alves & Possamai, 2010, p. 41).

Ora, se a atividade docente, dada a sua complexidade, congrega uma série de saberes pertencentes a dimensões distintas, a relação entre a formação de professores, inicial ou continuada, e as TIC deve ser pensada a partir do intercâmbio desses saberes. Pesquisa, rigorosidade, reflexão crítica, segurança e competência profissional são apenas alguns atributos apontados pelo prestigiado educador brasileiro Paulo Freire (2008) para o exercício responsável do magistério. É a partir desse lugar que podemos refletir sobre como as tecnologias digitais potencializam a formação dos sujeitos, os professores e, por consequência, os alunos.

A formação do professor, inicial ou continuada, que contemple apenas o saber “usar” as TIC e negligencie o saber “agir” está, de fato, muito aquém dos desafios que envolvem a docência, especialmente na contemporaneidade, em um mundo marcado pela velocidade e facilidade com que podemos acessar informações, produzir e compartilhar conteúdos, fazendo uso das múltiplas linguagens que circulam na cibercultura. Indubitavelmente, somos todos afetados por esse contexto, uma vez que “as subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios” (Sibilia, 2012, p. 10).

Nesse sentido, a escola, em sua singularidade, tem em si o que é social e é, ao mesmo tempo, produzida “pela” e produtora “da” sociedade (Morin, 2003). E as tecnologias de que dispomos são parte indissociável desse complexo processo, visto que elas engendram não somente diferentes formas de

ensinar-aprender, mas, principalmente, novas maneiras de ser e estar no mundo.

As formulações teóricas (científicas, científico-didáticas e pedagógicas), passíveis da constelação de saberes do conhecimento profissional docente (Roldão, 2007), devem, portanto, considerar que as TIC “reivindicam” dos professores, principalmente, o saber “agir”. Saber esse que implica, por exemplo: na compreensão de que a expansão das ferramentas digitais expande, igualmente, as possibilidades de ação pedagógica, de construção do conhecimento (Pérez Gómez, 2015); no cuidado com a segurança e respeito à privacidade dos alunos; na compreensão de que as TIC não são panaceia para os problemas da educação; na discussão sobre direitos autorais, proteção de dados e plágio; na observância ao “excesso de informação que já desinforma” (Demo, 2008b, para. 2), e que tem como um dos corolários o tsunami das *fake news* (Santaella, 2018); na busca por critérios que protejam e validem a navegação, a procura e a filtragem de dados, e avaliação das informações disponíveis na rede (Lucas & Moreira, 2017); e, por fim, num compromisso que me é particularmente muito caro: a investigação sobre as convergências e divergências entre o que há de intrínseco às metodologias e às tecnologias contemporâneas e os conteúdos, competências e habilidades de uma determinada área do saber.

A consciência da complexidade do fazer docente e de sua formação envolve, ainda, outra dimensão que considero muito importante: indissociabilidade entre teoria e prática. Essa dimensão, de alguma forma, pode ser, sem o devido refletir-ação, embotada pela hipervalorização do uso das TIC para a construção do “saber prático” do professor. Em outras palavras, pode parecer (apenas parecer) que a utilização pedagógica das TIC, diante de sua ampla difusão nas redes, acontece, ou pode acontecer, apartada de uma consistente formação teórica. Ou, ainda, que a teoria existe somente para orientar a prática, de modo a ser “aplicada” em contextos “reais”.

Aqui, novamente recorro a Paulo Freire para nos lembrarmos de que teoria sem prática é puro verbalismo, e prática sem teoria é ativismo cego (Freire, 1981a). E a cegueira, em referência ao clássico saramaguiano “Ensaio sobre a cegueira” (2015), pode ser altamente contagiosa e reveladora das fragilidades humanas. Nesse sentido, a simples reiteração de que as TIC são uma mais-valia para a educação e de que é preciso utilizá-las a todo custo, além de insuficiente, parece o sintoma de uma espécie de cegueira coletiva, que põe o foco na prática em detrimento da teoria. Essa visão utilitarista do conhecimento tem “contaminado” currículos e fragilizado o ensino de artes, filosofia e literatura, tema sobre o qual discuto com maior profundidade no Capítulo IV.

Por ora, é importante compreendermos que a prática na formação docente não é apenas, como pressupõe a lógica da racionalidade técnica, a concretização da teoria (Machado & Formosinho, 2009).

Esse tipo de racionalidade, segundo os autores, reproduz uma formação predominantemente teoricista. Por seu turno, à luz de uma racionalidade prática, “a teoria é transformada em hipótese de trabalho capaz de fecundar a prática (...) e o trabalho docente estabelece um vaivém entre teoria e prática” (Machado & Formosinho, 2009, p. 290).

Esse “vaivém” que os autores referem, denota, no ato pedagógico, o movimento contínuo entre teoria e prática, no qual uma afeta e é afetada constantemente pela outra. Nesse sentido, diante das inúmeras possibilidades pedagógicas que as TIC oferecem e da relação teoria e prática aqui considerada, o conhecimento “prático” não se confunde com a mera “aplicação”.

A professora Maria do Céu do Roldão, ao refletir sobre o conhecimento prático, refuta a ideia aplicacionista da teoria à prática, especialmente no que tange à limitação do “saber fazer”, o que seria, segundo ela, um tecnicismo simplista. Para a pesquisadora, o conhecimento prático significa “*saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz*” (Roldão, 2007, p. 98, grifo da autora). Essas instâncias do saber prático são, ao mesmo tempo, agenciamentos teóricos que estão, imprescindivelmente, interligados sem que estabeleçam entre si qualquer tipo de hierarquia.

Em outras palavras, esses saberes “da prática” também são abstrações do pensamento, da reflexão, enfim, da teoria. Esta, por seu turno, nunca estará pronta, estática, à espera de aplicação. Ao contrário, movimenta-se junto com a prática, podendo ser, nesse movimento, tensionada, comprovada, negada, aperfeiçoada, “burilada”, para que, assim, torne-se potência para os processos pedagógicos.

Esse “vaivém”, no que diz respeito à apropriação pedagógica que fazemos das TIC, deve ser uma constante no trabalho docente, sob pena de tornamo-nos meros repetidores de práticas descoladas das condições objetivas dos sujeitos e destituídas de sólido, mas instável por sua natureza dinâmica, alicerce teórico. Nessa perspectiva, a fundamentação teórica se explica na prática, “não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que prática e teoria se fazem e se refazem” (Freire, 1981a, p. 14).

Assim, teoria e prática iluminam-se mutuamente (Freire, 1997). Há, na perspectiva teórico-prática freiriana, uma dimensão social também considerada na condução deste trabalho, incluindo a etapa de (co)formação com os sujeitos, professoras e pesquisador: a necessidade de uma teoria da ação transformadora (Freire, 1981a). Por esse prisma, saber por que se faz (Roldão, 2007), por que se estuda e se lê literatura, entender a razão de se recorrer às TIC e reconhecer a necessidade de desenvolver competências digitais vão em direção muito mais à emancipação dos sujeitos do que às formas de domesticação, treinamento ou adaptabilidade ao mundo “dado”. Há, portanto, na pedagogia freiriana, e

aqui subscrita, uma intenção que não se esgota no “educativo” ou no “escolar”, mas “projecta-se sempre no campo social e político” (Nóvoa, 1998, p. 177).

Outro ponto importante, na esteira da ação-reflexão, para pensarmos sobre ações formativas de professores e sua intersecção com as TIC, diz respeito à colaboração. Em pleno século XXI, diante do intercâmbio de múltiplos saberes e culturas, não há como vislumbrarmos uma formação docente que ignore a possibilidade de a escola ser também um lugar de partilha de práticas, que transforme experiências coletivas em conhecimento profissional (Nóvoa, 2009) e que integre um exercício de partilha, reflexão e análise no qual nos formamos em colaboração com os colegas professores (Nóvoa, 2017a).

Pensar no desempenho individualista do professor é uma marca típica do ensino de cunho disciplinar (Veiga Simão et al., 2009) e não encontra consonância com as formas como lidamos com as informações disponíveis na rede e com a construção da inteligência coletiva (Lévy, 1993). Nessa arquitetura, cada sujeito participa na cibercultura como membro de um grande fórum, e nele está apto a dar e fornecer informações, a alimentar “o” e ser alimentado “pelo” conhecimento produzido coletivamente. Se, socialmente, em sentido *lato*, tiramos partido da construção coletiva do conhecimento, por que, profissionalmente, haveríamos de não fazer o mesmo? Há ainda uma outra questão fundamental que dialoga com o que, de modo geral, esperamos dos alunos e com as ações desenvolvidas nesta investigação:

se se acredita que o aluno pode ser construtor do seu próprio conhecimento, participando em processos de colaboração com os seus pares, sob orientação do professor, por que razão os professores não podem igualmente desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho? (Veiga Simão et al., 2009, p. 65).

Os pesquisadores, nas entrelinhas da questão, apontam o que seria uma incoerência profissional, quiçá ética: a aposta no trabalho autoral e colaborativo entre os alunos e o desprezo por ações formativas em colaboração entre professores. Além de pedagogicamente incoerente, a crença de que professores podem ser “formados” apenas individualmente também não encontra respaldo nas práticas sociais contemporâneas, fortemente marcadas por ações colaborativas na rede. O contato com os pares é, indubitavelmente, um fórum muito importante para a aprendizagem da profissão (Sarmiento,

2009), profissão essa que nunca é aprendida “por completo”.

O trabalho docente é, diante do mundo em transformação, sempre um vir a ser, um dever, que pode ser enriquecido pela partilha entre os pares, que acontece no dia a dia, no “chão da escola”, que “não é um chão qualquer – é um chão que *congrega*, que constrói, que educa” (Melo, 2009, p. 392, grifo meu). Nesse *continuum*, os projetos e as ações formativas:

devem perspectivar o professor como agente corresponsável do sistema de formação contínua, como um profissional *que desenvolve um trabalho colaborativo com os seus colegas*, que assume uma atitude investigativa e crítica, que investe no seu desenvolvimento profissional, tendo em consideração as necessidades pessoais e as necessidades da escola (Veiga Simão et al., 2007, p. 67, grifo meu).

O trabalho colaborativo, investigativo e crítico, desenvolvido entre os pares no “chão da escola”, deve estar em consonância com as demandas e desafios contemporâneos, com as subjetividades formadas na cibercultura e com as possibilidades tecidas pela apropriação pedagógica, ou melhor, cultural (Figueiredo, 2020b) dos recursos digitais. Para os professores, investir o tempo em desenvolvimento profissional implica, necessariamente, em uma constante postura crítica e investigativa diante do que se apresenta, contemporaneamente, como potência para os atos pedagógicos. Em se tratando das TIC, é sempre premente investigar possibilidades para o ensinar-aprender, uma vez que, presentes no mundo, as tecnologias não, simplesmente, acrescentam ou subtraem coisas, mas mudam tudo (Postman, 1994).

A escola não pode estar alheia a essas mudanças. Ela, a despeito de ainda carregar, de alguma forma, estruturas que confinam corpos e colidem com as subjetividades dos indivíduos “de hoje” (Sibilia, 2012), também muda, ainda que lentamente. Reconhecer os problemas da escola enquanto instituição, e seu *delay* em relação às transformações sociais, especialmente das comunicações, não é mesmo de negá-la. Achar, por exemplo, que a instituição escolar é obsoleta, substituível ou desnecessária, diante do volume de informações e das possibilidades de (auto)aprendizagem que circulam na rede, é sintoma da incompreensão de sua historicidade, que é “escrita” e refundada a todo instante.

Na verdade, o que é necessário é o esforço individual e, sobretudo, coletivo, para que, diante das transformações sociais, a escola continue a ser o lugar onde “el proceso de aprender guarde su *encanto*: a la vez rito de iniciación en los secretos del saber y desarrollo del rigor de pensar, del análisis

y la crítica, sin que lo segundo implique renunciar al goce de crear” (Martín-Barbero, 1998, p. 29, grifo do autor).

As dimensões de análise, trazidas pelo teórico da comunicação, estão longe de serem inconciliáveis. A escola é sim lugar do encanto, do prazer e da criação. É igualmente lugar do pensamento crítico, da reflexão e da análise dos fenômenos, passados e presentes, para que os indivíduos sejam capazes de conhecer melhor a realidade para, assim, transformá-la. E tudo isso passa pelo esforço coletivo para a apropriação cultural das TIC.

Nesse empenho, a colaboração entre professores é apenas uma das nuances do processo, uma das frentes para a consecução dos nobres objetivos da educação escolar. A partilha de saberes entre colegas de profissão, da mesma forma que os processos pedagógicos mais “ordinários”, é ampliada pelas tecnologias contemporâneas e pelas possibilidades de autoria e colaboração a elas subjacentes. As práticas sociais assentes na cibercultura também criam oportunidades para a colaboração entre colegas dispersos no espaço físico, mas unidos por interesses comuns:

Diversos atores sociais – mesmo distante [sic] geograficamente – tornam-se capazes de compartilhar projetos em comum, de modo simultâneo, focados na colaboração e não mais centrados na singularidade de uma pessoa, considerada a detentora do saber. Todos colaboram, todos se comunicam e todos aprendem (C. de M. e Almeida & Bianco, 2021, p. 3).

Um ambiente laboral, físico ou virtual, onde todos ensinam-aprendem, onde professores compartilham as suas experiências, (co)criam seus materiais, planos de aulas, refletem individual e coletivamente sobre a sua prática e, direta ou indiretamente, interferem na prática uns dos outros, está em maior sintonia com a forma como a sociedade constrói sua inteligência coletiva (Lévy, 1993). Abordagens dessa natureza não são atualmente meros idealismos.

Na pesquisa realizada por Bruno et al. (2018), as autoras refletem sobre ações formativas inovadoras, que congregam investigação e formação, desenvolvidas em universidades brasileiras e portuguesas. Uma das ações referidas é o “Projeto Observar e Aprender”, desenvolvido na Universidade de Lisboa. Nessa proposta, os professores, que podem ser de áreas distintas, observam as aulas uns dos outros, tecem comentários, sugerem melhorias, ensinam-aprendem juntos e criam uma atmosfera, um lugar onde “a formação docente não se restringe ao campo da educação/pedagogia: valoriza-se o

ouvir e o ser ouvido, o abrir a sala de aula para interferências de outros colegas e o assumir-se como aprendiz e *colaborador das docências alheias*” (Bruno et al., 2018, p. 31, grifo meu).

Claro que ser colaborador das docências de outrem e, principalmente, permitir a interferência de colegas na (re)construção da nossa própria docência não é tarefa trivial. Isso exige algum esforço, desprendimento, generosidade, descoberta e consciência de nosso inacabamento (Freire, 1967) pessoal e profissional, o que nem sempre é fácil, especialmente se a prática docente é marcada por egocentrismo. Bautista e Morante (2020), em trabalho que discorre sobre a atuação docente em conservatórios e escolas de música, ilustram uma situação peculiar a esse grupo de profissionais, mas que pode, em meu entendimento, se estender à docência de modo geral.

Segundo os autores, a rigidez, o nível de exigência e a disciplina que, historicamente, marcam o trabalho que é desenvolvido em conservatórios, colaboram para que os “sobreviventes” desenvolvam sentimentos de distinção e superioridade, que são ampliados quando se tornam professores (Bautista & Morante, 2020). Soma-se a isso o fato de que esses profissionais, pela natureza da atividade, estão habituados a realizar apresentações públicas para pequenas ou grandes plateias.

Da mesma forma, e agora estendendo à docência de forma geral, em tese, professores e pesquisadores, acostumados com as boas reverberações de suas aulas, suas investigações e tendo, durante toda a sua trajetória profissional, a sua competência colocada à prova, poderiam também desenvolver sentimentos de distinção ou de superioridade. O “antídoto” para isso, a exemplo do que propõem Bautista e Morante (2020) para os professores de conservatórios, seria “ofrecer más y mejores oportunidades de desarrollo profesional y fomentar el trabajo colaborativo” (Bautista & Morante, 2020, p. 252). Para que não chegue ao ponto de precisarmos de “remédio”, o trabalho colaborativo entre pares deve chegar “antes de e durante” o exercício profissional, que sempre, como já referido, é um exercício de formação, ou melhor, de co-formação.

As atividades de formação colaborativa podem, e devem, considerando a forma como construímos os saberes na atualidade, ser enriquecidos pelas TIC e por metodologias que estimulem a (co)autoria, a discussão coletiva e colaboração, a exemplo do trabalho relatado por Dooly e Sadler (2020). Nele, os pesquisadores apresentam e discutem um projeto pedagógico envolvendo professores em formação, pertencentes a duas universidades, uma nos Estados Unidos e outra em Barcelona. O projeto teve como diretriz teórica a metodologia “FIT” ou “flipped materials, in class, and telecollaborative” (Dooly & Sadler, 2020, p. 7).

O trabalho, além de unir professores em estágio incipiente de formação, dispersos fisicamente,

mas juntos na rede, explora o intercâmbio entre teoria e prática de forma similar ao que almejamos para os nossos alunos, com práticas assentes no desenvolvimento da autonomia e colaboração. Práticas que podem, inclusive, ser assimiladas e implementadas pelos professores para o trabalho com os seus futuros alunos, como observado nesse estudo:

It is worth noting that two different student teachers who graduated from this course later went on to design and implement telecollaborative projects in primary schools. After being hired the following year (2017–2018) as primary education teachers in public schools, the two former students contacted the course instructors to tell them about their experiences (...) bringing in telecollaboration and flipped instruction into teacher education can have an impact on future teachers and that there is perceptible uptake of conceptual knowledge regarding the potential use of this format in their own pedagogical practices (Dooly & Sadler, 2020, p. 21).

Experiências colaborativas dessa natureza, seja na formação inicial, seja na formação continuada de professores, tendem a ser incorporadas às práticas pedagógicas futuras dos sujeitos envolvidos. Isso porque, conforme verificado no estudo supracitado, nessas práticas, abre-se um leque de oportunidades, com o cruzamento e expansão de vozes, discursos, experiências, práticas e saberes. Neste lugar de encontro, todos afetam “o” e são afetados “pelo” olhar do outro, todos são colaboradores das docências alheias (Bruno et al., 2018), todos se locupletam, uns aos outros, com os conhecimentos que são produzidos coletivamente, em co-elaboração, num profícuo exercício de autoria coletiva.

Ações colaborativas entre professores devem ser cada vez mais comuns nas práticas pedagógicas. Em entrevista dada pelo prestigiado professor português António Nóvoa (2017b), que é uma referência do tema formação de professores, quando questionado sobre como a tecnologia afeta o saber docente, deu sua resposta a partir de duas mudanças que ele considera decisivas: i) o professor no futuro não estará individualmente na sala de aula com os seus alunos; e ii) o conhecimento está em todo lugar. E essas mudanças trazem implicações importantes para a formação de professores e para as ações pedagógicas:

Nós não vamos ver no futuro um professor dentro de uma sala de aula. Vamos ver dois, três, quatro. Vamos ver uns alunos a trabalharem num canto sozinhos, outros a

trabalharem em pequenos grupos (...). Isto obriga a que a profissão docente *passa duma dimensão individual para uma dimensão coletiva* (Nóvoa, 2017b, 2:01, grifo meu).

Se as ações colaborativas com os pares são o futuro profissional do docente, que elas estejam presentes em nossas práticas, não somente pelas reverberações pedagógicas possíveis, conforme discutido, mas também como forma de desenvolvimento da profissão. Desenvolvimento esse que caminha em consonância com as transformações culturais para a construção de um *ethos*, no qual a dimensão coletiva das ações pedagógicas não serão exceção, mas o princípio fundador da práxis. Coletivamente, os professores, diante da ubiquidade do conhecimento, ou melhor, das informações disponíveis na rede, precisarão ordenar o que é caótico, duvidável, produzir e estimular a produção de sínteses. Diante desse cenário, “nosso papel é trabalhar esse conhecimento, é dá ordem a esse conhecimento, é permitir que esse conhecimento, é permitir que os alunos se apropriem desse conhecimento” (Nóvoa, 2017b, 2:44).

Em outra ocasião, mais recentemente durante uma web conferência, o professor Nóvoa reforçou a necessidade de priorizar as ações colaborativas entre pares. Ao ser questionado sobre como escolher, diante do alargamento de ofertas de cursos *on-line*, os melhores percursos formativos, depois de refletir sobre a diversidade de necessidades dos docentes, consoante ao estágio que se encontram na profissão, assim concluiu:

Se tivesse que priorizar, a minha prioridade seria sempre as ofertas de formação onde eu pudesse ter uma palavra nas quais a minha voz fosse escutada e eu fosse um participante e não observador, não alguém que se senta num dos lados da tela a ouvir coisas (...). A minha prioridade é sempre os *coletivos docentes, as equipas de trabalho pedagógicos, os círculos de conversa (...), a inscrição e a tentativa de dizer vamos tentar em conjunto ver como é que podemos fazer melhor e vamos ler coisas*. Tudo o que tiver essa dinâmica de participação seria minha prioridade (...). Somos nós que temos que encontrar [caminhos] em nas nossas dinâmicas de *reflexão com os nossos colegas* e é por isso que a palavra cooperação e a palavra colegialidade, no sentido de os professores são *um grande colégio, um grande coletivo*, são tão importantes (Nóvoa, 2020b, 34:55, grifo meu).

É nesse grande colégio, ampliado pelas TIC, que cada vez mais os profissionais da educação, nomeadamente os professores, vão ler juntos, produzir conhecimento, aprender-ensinar (com) o outro, desbravar caminhos, fazer experimentações e correr riscos. E, assim, terão condições de produzir, coletivamente, diante de “situações-limite”, que não são raras na educação brasileira, especialmente a pública, o “inérito viável” (Freire, 1987), como tentativa de garantir, nos processos pedagógicos e na educação como um todo, a emancipação em todas as instâncias dos sujeitos envolvidos.

A colaboração entre docentes, como propõe António Nóvoa, é um dos caminhos para a superação de situações-limite. Aliás, por conta do período pandêmico, instaurou-se, em nível planetário, uma grande situação-limite com a qual todos os atores que fazem a educação precisaram lidar. E, mais uma vez, os professores foram “convocados” a darem respostas às novas demandas.

Depois de refletir ao longo destas secções sobre pontos que envolvem a apropriação cultural das TIC, as implicações emergentes da pandemia para educação e colaboração entre professores como força motriz para as ações formativas dentro da profissão docente, apresento e discuto na secção seguinte trabalhos relacionados a esses temas.

Nela constam pesquisas disponíveis em bases de dados e repositórios de universidades. Nessa revisão de literatura, priorizo os trabalhos empíricos sobre os “enfrentamentos” e descobertas realizados por alunos e professores durante o ensino emergencial em partes diversas do globo. Busco, com esse movimento, conhecer as principais ações dos sujeitos, as dificuldades enfrentadas, os ganhos e limites pedagógicos experimentados nesse período para, desnudando o presente, deslindarmos o futuro.

2.4 Trabalhos relacionados

O período pandêmico, embora tenha sido, e ainda é, um momento de consternação mundial diante de perdas, incertezas e mudanças abruptas nas rotinas também foi uma oportunidade para, na educação, desbravarmos um mundo que já era conhecido, mas que foi, forçosamente, descortinado “pela” e “para” a sociedade: o mundo digital, com o que há de melhor e de pior. Esse mundo não é qualquer coisa deslocada da “vida real”, ou um mundo cindido entre *on-line* e *off-line*. Aliás, muito antes da pandemia, Floridi (2015) já propunha o fim dessa cisão, a que subjaz a ideia de “uso” da tecnologia.

Na verdade, a discussão entre profissionais, as respostas dos alunos e a profusão de incontáveis ferramentas e métodos que tentavam, ao máximo, aproveitar o potencial das TIC para, pelo menos, dar continuidade às aulas, talvez tenha evidenciado com clareza na sociedade o que já era sabido há muito na academia: as TIC não são meros artefatos à espera de uso, mas forças que condicionam a ecologia

cognitiva das sociedades (Lévy, 1993), estruturais e estruturantes de culturas (Martín-Barbero, 2014), forças ambientais que afetam as maneiras como somos, como nos socializamos, como ensinamos e aprendemos (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020). Se, por um lado, o período pandêmico trouxe alguma insegurança para os processos pedagógicos cristalizados no modelo presencial, por outro, foi concordando com Ribeiro (2021), um momento muito fértil para a pesquisa, reflexão e, sobretudo, experimentação.

Prova disso é a grande quantidade de trabalhos realizados nesse período. Aqui retomo um conjunto pequeno desses trabalhos, priorizando experiências brasileiras e portuguesas, mas sem esquecer outras partes do globo. Os trabalhos selecionados são apresentados a partir de uma breve contextualização que caminha para a reflexão sobre os resultados e as prováveis implicações para a educação.

Torres et al. (2021) realizaram uma pesquisa com alunos de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade privada da região Sul do Brasil. A questão centrou-se na percepção de alunos e professores sobre as estratégias adotadas durante as sessões de orientação de tese ou dissertação, as reuniões de grupos de pesquisa e as aulas remotas. Tais estratégias buscaram explorar metodologias inovadoras e estimular a colaboração entre pares. Todos os alunos envolvidos já eram professores da Educação Básica ou do ensino superior, e possuíam habilidades básicas com tecnologias digitais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Quando questionados sobre as desvantagens dessas atividades remotas, além de aspectos relacionados à infraestrutura de acesso à Internet, os estudantes apontaram outros problemas, como: cansaço visual, maior número de atividades, grande dependência de ferramentas tecnológicas, gastos não previstos e falta de conexão emocional e física. Sobre os novos gastos demandados nesse período, Pretto et al. (2020) fazem uma advertência que foi “sentida no bolso” daqueles que precisaram comprar equipamentos, acessórios, *softwares* e pacotes de dados: “aos professores está sendo atribuída a responsabilidade de assumirem os custos da infraestrutura física e tecnológica, não planejada para o uso intensivo dos dias atuais” (p. 10).

Esses problemas apontados nessa investigação, que passam pela questão econômica, mas vão além dela, dão a dimensão do que foi, para todos, a primeira fase do ERE. O estudo referido aconteceu, claro, em um contexto específico. No entanto, ousou pensar, a partir dessa pesquisa, em alguma generalização. Não por acaso, escolhi esse trabalho para iniciar a reflexão aqui proposta.

Estamos a falar sobre atividades remotas realizadas em uma universidade privada que, em tese,

tem mais recursos que as públicas, com alunos adultos em etapa avançada de formação e que também experienciavam essas práticas na condição de professores. Tão ou mais importante que tudo isso foi o fato de o trabalho ter sido conduzido por pesquisadoras de prestígio no Brasil e em Portugal, com bastante experiência em educação *on-line*, EaD, tecnologias digitais, metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e em outros temas.

Se nesse contexto, aparentemente bastante favorável, houve problemas de natureza técnica e, mesmo, pedagógica, não é difícil imaginarmos e constatarmos, via pesquisas publicadas, as dificuldades para os alunos mais pobres, mais jovens (sim, para os famigerados “nativos digitais”) e para os professores com conhecimento superficial sobre aprendizagens *on-line*.

Em outra pesquisa realizada com 880 alunos de instituições de ensino superior das Filipinas, sudoeste asiático, com o intuito de verificar o nível de prontidão dos alunos ao “*e-learning*” desenvolvido durante a pandemia, os investigadores destacam alguns resultados que atestam a relação entre a condição socioeconômica e o nível de prontidão, ou a possibilidade de responder às atividades remotas. De acordo com eles, o nível de prontidão ao *e-learning* dos jovens universitários filipinos estava diretamente ligado, principalmente, ao perfil socioeconômico, mas também ao gênero e à faixa etária dessa população, sendo que as jovens alunas de baixa renda, moradoras de zonas rurais, foram as mais prejudicadas (Clemen et al., 2021).

Ainda no contexto do ensino superior, Oliveira et al. (2021) desenvolveram um estudo com 20 alunos e 10 professores pertencentes a Instituições de Ensino Superior (IES) de Portugal e do Brasil. O objetivo era entender como se deu a mediação da aprendizagem pela tecnologia durante os estágios iniciais da pandemia, e como alunos e professores vivenciaram essa mudança repentina. Nessa investigação, os participantes destacaram como um problema a “ausência” de contato humano e o fato de os alunos ficarem frequentemente com as câmeras desligadas.

A queixa de grande parte dos professores sobre a ausência de contato visual tem a ver, principalmente, com a incerteza sobre o acompanhamento e compreensão das aulas, que, no presencial, podem ser, em grande medida, percebidos pela expressão corporal, como referido por um dos professores entrevistados. Os participantes destacaram, ainda, a diminuição da produtividade e dificuldade de concentração durante as aulas remotas.

Resultados semelhantes são referidos no trabalho desenvolvido por Calvo et al. (2020), que teve por objetivo analisar a percepção de estudantes e professores pertencentes a três universidades públicas da Espanha, Itália e Equador. O trabalho foi realizado com 300 estudantes e quase 200 professores.

Dentre os resultados, os pesquisadores observaram que a maior parte dos estudantes, nos três países, avaliou negativamente a transição do presencial para o remoto, chegando, no caso espanhol, a impressionantes 93% da amostra: “el paso de la presencialidad a la virtualidad ha sido considerado por la mayoría del alumnado como cambio negativo. Tanto en España (93%), Ecuador (83,3%) como en Italia (64,8%), los estudiantes consideran que el cambio les ha perjudicado” (Calvo et al., 2020, p. 7).

Mais uma vez, estamos a falar de estudantes do ensino superior, que, nos três países, consideram que têm habilidades necessárias para seguirem com o ensino virtual (nos três casos, os índices são maiores que 70%). Soma-se a isso o fato de os alunos pertencerem aos cursos de Jornalismo, Comunicação ou Educação, áreas que, tradicionalmente, dialogam com a evolução das mídias e das formas de comunicação produzidas “pelas” e produtoras “de” transformações sociais.

Mesmo em continentes diferentes e imersos em realidades distintas, como no caso europeu e no caso sul-americano, os níveis de insatisfação com as atividades, ou a sensação de pouco aproveitamento dos estudos, são bastante significativos. Os alunos salientaram ainda a dificuldade em gerenciar o tempo de estudo e a “perda” de contato com os professores e colegas. Sobre esta observação, os pesquisadores apontam a coincidência com a percepção dos professores, que “consideran que el peor elemento de la docencia virtual durante el confinamiento ha sido la *perdida de contacto* con el alumnado” (Calvo et al., 2020, p. 7, grifo meu).

Esse dado da distância, ou mesmo da ausência, vai ao encontro da falta de conexão emocional e física referida no trabalho de Torres et al. (2021). Aqui reside um ponto que considero fundamental: ainda que as TIC modifiquem, em grande medida, nossa percepção de presença (Schlemmer et al., 2020), ou que colaborem para a construção “da cultura da virtualidade real” (Castells, 1999, 2003), e que a pandemia tenha, em alguma medida, confirmado o que a literatura científica (e a artística também) vem discutindo há, pelo menos, três décadas, a escola presencial, concordando com Silva e Ribeirinha (2020) tem, e continuará a ter, importância vital na vida dos alunos.

Isso não significa, claro, que a percepção de presença não tenha sido revista com a pandemia, e que isso não represente mais-valias para a educação, especialmente quando grandes corporações, como *Facebook*, *Microsoft* e *Nike* começam a ensaiar a exploração da tecnologia Metaverso (Rubinsteinn, 2021), o que altera, sobremaneira, o entendimento e a sensação de presença. Aliás, embora a discussão

sobre Metaverso esteja “na moda”, essa terminologia/tecnologia não é exatamente uma novidade⁹.

A defesa da vitalidade da escola presencial também não significa que a totalidade das atividades remotas tenha sido uma “tragédia”, ou que não devamos estar atentos para as potencialidades do ensino híbrido, que pode vir a ser o “novo normal” (B. D. da Silva & Ribeirinha, 2020), ou, ainda, que esse duro momento para a humanidade não tenha revelado vantagens e potencialidades para os processos pedagógicos.

Não significa também que a partir de agora, uma vez observadas e constatadas algumas vantagens do ERE, que as escolas devam priorizar o que acontece “fora” da escola. Na verdade, as boas experiências do período evidenciam a imprescindibilidade de “as instituições de ensino construir *vínculos mais estreitos* entre as experiências de aprendizagem dos alunos dentro e fora da escola” (Osório, 2020, p. 220, grifo meu), o que, em meu entendimento, favorece, inclusive, uma ressignificação positiva das formas de “estar presente” na atualidade, sem que a falsa assimetria “distância *versus* presença” seja tensionada ou colocada à prova.

A preocupação com os laços de afetividade entre os sujeitos também foi destacada pelos participantes de um estudo muito interessante desenvolvido por Flores et al. (2021) sobre a realidade da Educação Básica portuguesa durante a pandemia. O estudo tinha por objetivo compreender o modo como os professores portugueses se adaptaram aos contextos de ensino a distância durante o período pandêmico. Para tanto, os pesquisadores recorreram a um inquérito por questionário *on-line*, que contou com a adesão de mais de 2.000 professores de todos os níveis de ensino, constituindo, portanto, uma amostra bastante significativa.

Quando questionados sobre as principais adversidades, os professores apontaram a falta de equipamentos adequados para os discentes, o desafio para envolvê-los nas situações de aprendizagem, além de dificuldades de ordem socioafetiva, como a interação com os alunos. Alguns professores se queixaram que os alunos não ligavam a câmera e que faltavam contatos e afetos. Destacaram, ainda, o aumento considerável do tempo despendido com o ensino e a avaliação, quando comparado ao modelo presencial. Diante desse cenário, embora grande parte dos professores (61,3%) tenha considerado que

⁹ O termo foi cunhado por “Neal Stephenson no início da década de 90, em um romance pós-moderno, intitulado *Snow Crash* (...) [e se refere a] uma ampliação do espaço real do mundo físico dentro de um espaço virtual na internet” (Schlemmer & Backes, 2008, pp. 521–522).

lidou bem com a situação atípica, a maioria acusou cansaço (81,4%), o que é, absolutamente, compreensível.

Por outro lado, esses mesmos trabalhos, por ora referidos, a despeito das dificuldades, também salientam muitas vantagens apontadas por professores e alunos. Comodidade, segurança, melhor organização e planejamento das aulas, desenvolvimento de novas competências e habilidades, manutenção das atividades de ensino-aprendizagem e pesquisa foram algumas dessas vantagens destacadas na investigação de Torres et al. (2021). No mesmo trabalho, os participantes reconheceram que, por meio das tecnologias, foi possível a conexão entre professores-professores, professores-gestão, professores-alunos e alunos-alunos, para o desenvolvimento de ações colaborativas que mitiguem os problemas.

Na investigação de Oliveira et al. (2021), por seu turno, alunos e professores avaliaram positivamente a expansão das oportunidades de aprendizagem. Foi possível durante esse período, por exemplo, a participação em eventos acadêmicos de outros países, o intercâmbio com pesquisadores estrangeiros e a colaboração entre professores de instituições distintas nas aulas remotas. Destacaram que o excesso de plataformas de comunicação pode atrapalhar o desenvolvimento das atividades, mas reconhecem que a tecnologia, associada ao trabalho dos professores, permitiu a resiliência da atividade de ensino-aprendizagem, coincidindo com o que é referido por Flores et al. (2021).

Dentre as vantagens apontadas nesses trabalhos, destaco o que aqui vou chamar, deliberadamente, “beleza do compromisso ético com a educação”: o mesmo grupo que dava claros sinais de exaustão física e mental foi responsável, em uma ação colegiada, por unir uma classe, e porque não dizer um país, em torno da continuidade e melhoria do ensino-aprendizagem. Flores et al. (2021) destacam que a colegialidade, a colaboração no plano formal entre gestores e, no plano informal, entre colegas foram fundamentais para o enfrentamento das dificuldades advindas com a implementação do ERE: “perante a afirmação ‘na presente situação os professores apoiam-se uns aos outros’, 55,0% concordam e 22,1% concordam totalmente, evidenciando uma percepção muito positiva e consequente de estratégias de colegialidade e colaboração adotadas pelos docentes” (Flores, Barros, et al., 2021, p. 13).

A colaboração entre pares também foi ponto forte referido por Bottentuit Junior et al. (2021) em pesquisa exploratória realizada com 292 professores do ensino básico e superior, em sua maioria, do Maranhão, estado do Nordeste brasileiro. À diferença do que foi observado no caso português por Flores et al. (2021), a colaboração, no caso maranhense, foi essencialmente informal. Em boa parte dos casos,

o suporte dos professores foi “somente” outros professores, uma vez que as instituições não forneceram o apoio esperado. Seria mais fácil aqui, e talvez simplista, apontar o descaso de escolas e universidades com a situação pandêmica.

Entretanto, precisamos compreender que a atipicidade do momento se deu para todos: pessoas e instituições. Estas, claro, não são construções abstratas, mas sim organizações formadas por pessoas. Então, seja num caso, seja noutra, a classe docente, em ação colegiada, e diante de incertezas e, em alguns casos, sem apoio institucional, foi ao encontro do “pedido” feito por Nóvoa (2020a, 05:06), por ocasião de uma web conferência: “não podemos abandonar os nossos alunos, não podemos fazer-nos ausentes neste momento central da vida das nossas sociedades”. Esse pedido, obviamente, não desconsidera as condições objetivas dos sujeitos e as responsabilidades de governos e instituições, mas conclama os sujeitos professores à ação colegiada há muito defendida pelo educador português.

Essas investigações, além de evidenciarem as dificuldades e as mais-valias percebidas durante o período de vigência do ERE, fornecem pistas para a educação do presente, do agora. A propósito, este, por si só, é um dos legados da pandemia para a educação: a certeza de que a discussão sobre TIC nos processos pedagógicos não pode ser reduzida a algo “futurista” ou “tecnologizante”, distante das condições que temos na atualidade, como se fosse um eterno devir. É premente, por exemplo, que a escola passe a se organizar a partir de outros formatos, e que nestes os professores colaborem para a ampliação das possibilidades culturais e cognitivas dos alunos (Torres et al., 2021). Essas possibilidades passam, necessariamente, pela apropriação cultural das TIC e renovação da dimensão humana na escola da era digital (Figueiredo, 2020b).

Oliveira et al. (2021), ao refletirem sobre a sobrecarga de trabalho para alunos e professores ocasionada, entre outros fatores, pelas atividades de aprendizagem pouco planejadas para o *on-line*, e métodos de avaliação não estruturados, destacam a necessidade de investimento em formação docente. Para os pesquisadores, é necessário dar continuidade às aprendizagens desenvolvidas durante o período pandêmico.

Mais que isso, é mister progredir com as competências digitais “forçosamente” adquiridas e incentivar abordagens inovadoras, inclusive na educação a distância: “innovative approaches need to be explored to increase outreach, including distance education programmes, especially to leverage teachers' newly gained competences and upgrading them quickly in the perspective of a post-pandemic world” (G. Oliveira et al., 2021, pp. 16–17). A necessidade que os pesquisadores destacam, de potencializar, por meio de práticas inovadoras, as novas competências digitais adquiridas pelos sujeitos durante a

pandemia, está em conformidade com a assertiva de Castells (2020), para quem o digital é, realmente, o novo normal.

A forma compulsória como se deu o “novo normal” para a educação e os desafios empreendidos pelos sujeitos, especialmente pelos professores, apontam, segundo a literatura científica, a continuidade das ações no mundo pós-pandemia, uma vez que “Com o fecho das escolas, os professores tiveram de ser criativos e, com isso, parece terem aprendido coisas que vão querer usar ao voltar à escola” (Osório, 2020, p. 219).

E as “coisas” aprendidas passam pelo uso das TIC, mas não se reduzem a isso. Na verdade, essa nova dinâmica experimentada pelos sujeitos que fazem a educação traz implicações pedagógicas mais profundas, como, por exemplo, o que é apontado na investigação de Flores et al. (2021, p. 23), no que tange à formação de docentes: “é fundamental que a formação digital dos professores se centre nas questões de natureza pedagógica, designadamente nas estratégias de ensino e de avaliação das aprendizagens, reforçando as dinâmicas de investigação, partilha e construção colaborativa de conhecimento”. Maior flexibilidade em relação aos horários e aos ritmos de aprendizagem dos alunos também é uma das aprendizagens desse período apontada pelos pesquisadores.

Esses apontamentos são consubstanciados por Carrillo e Flores (2020) em outra investigação que analisou 134 estudos sobre práticas de ensino-aprendizagem *on-line* na formação de professores, que traz como primeira implicação “the need to go beyond emergency online practices to provide an evidence-based approach to online teaching and learning that acknowledges the particularities of this pedagogy and its implications” (Carrillo & Flores, 2020, p. 478).

As pesquisadoras destacam, ainda, mais três implicações: a importância do desenvolvimento de ações que tenham componentes sociais e colaborativos como ponto de partida para as práticas pedagógicas; “the need to equip teacher educators with a set of competences in which the socioaffective is at its very core” (Carrillo & Flores, 2020, p. 479), e, por fim, a superação de uma abordagem instrumental no ensino-aprendizagem *on-line*, e a observância e reflexão sobre os aspectos éticos, políticos e pedagógicos que envolvem esse processo.

Essas importantes e desafiadoras implicações supracitadas, que incluem o domínio de competências socioafetivas, são apresentadas sem que as pesquisadoras percam de vista um cuidado e uma reflexão que me parece basilar para os estudos sobre TIC e educação, seja no mundo pré-pandemia, seja no pós-pandemia, especialmente quando trabalhamos com alunos de baixa renda: a consciência de que os fatores contextuais, como as condições de acesso a equipamentos e à Internet,

não podem ser ignorados, uma vez que a qualidade das experiências dos sujeitos, de todos eles, depende, em parte, dessas condições.

As implicações apontadas pelas pesquisadoras, bem como os resultados das outras investigações aqui referidas, põem lume sobre o que, na condição de professores e pesquisadores, podemos esperar, ou melhor, sobre como e porque devemos agir diante de experiências e experimentações desenvolvidas na vigência do ERE. De modo geral, ainda que as TIC tenham sido, pela força das circunstâncias, utilizadas à exaustão durante a pandemia e representem, a um só tempo, a resiliência das atividades de ensino-aprendizagem e a “fonte” de alguns problemas, os trabalhos aqui referidos analisam os processos pedagógicos e propõem direcionamentos de forma holística, isto é, sem reduzir a prática docente, e com isso a qualidade do ensinar-aprender, ao domínio instrumental de um sem-fim de *gadgets*, plataformas e ferramentas.

Para concluir, cito, em tom de provocação, um questionamento e uma conclusão feitos pelos pesquisadores Aras Bozkurt e Ramesh Sharma sobre as práticas pedagógicas realizadas durante a pandemia: “while we rush to implement emergency remote teaching, are we focusing enough on learners and learning? Learners are simply being bombarded with lectures like a locust wave while sitting in front of a webcam” (Bozkurt & Sharma, 2020, p. iii). Há nesse enunciado reflexo e refração da realidade em construção (Bakhtin & Volochinov, 2004). De fato, a crítica à transformação dos momentos síncronos em palestras ou à reprodução *on-line* de práticas recorrentes no presencial, nomeadamente, de aulas centradas na exposição docente, é acertada.

Por outro lado, as imagens de “bombardeio” ou de “onda de gafanhotos”, associadas às práticas docentes, parecem-me exageradas e, talvez, acintosas. Isso porque, de alguma forma, desprestigiam o esforço coletivo dos professores, ocultam as boas experiências do período, como procurei evidenciar nesta seção, e embotam a compreensão de que a emergencialidade pandêmica exigiu dos sujeitos ações rápidas, que precisaram “construir a jangada enquanto navegavam” (Figueiredo, 2020a, para. 1).

2.5 Síntese

Iniciei o capítulo apresentando uma visão panorâmica da relação entre humanidade, tecnologia e práticas sociais, fazendo uma breve contextualização das alterações repentinas dessas práticas, nomeadamente na educação, ocasionada pela pandemia da Covid-19.

Na sequência procurei aprofundar a discussão sobre a imbricação sociedade/tecnologia, apontando o seu lugar como estrutura e estruturante da forma como as pessoas se relacionam, acessam

informação, constroem conhecimento e, nesses movimentos, tecem suas subjetividades, o que, em hipótese alguma, pode ser ignorado pela escola.

Na seção sobre as implicações da pandemia para a educação, inicialmente justifiquei a necessidade de compreender melhor a nova realidade imposta para todos. Na sequência, faço um paralelo entre EaD, ERE e EOL, buscando distinções e similitudes conceituais. Evidenciei, à luz de reflexões teóricas recentes, o caráter precário e, ao mesmo tempo, promissor e transitório do ERE para EOL. Essas ideias são consubstanciadas com um tratamento mais acurado na revisão de literatura.

Na seção sobre ações formativas de docentes e suas interfaces com as TIC, meu empenho foi em apresentar uma discussão mais holística sobre elementos, princípios, fundamentos e singularidades que subjazem à docência enquanto profissão, para, somente a partir disso, vislumbrar a apropriação cultural das TIC como compromisso ético de uma educação em consonância com os sujeitos do presente.

Na mesma seção, discuti a complexidade do fazer docente, a indissociabilidade da teoria e prática e a colaboração entre professores como potência para a docência na educação *on-line*. Compus o argumento, tendo em vista o referencial teórico adotado, de que a dimensão coletiva das ações pedagógicas, percebida inclusive na infância dos futuros professores, são fundadoras da práxis e concorrem para a ampliação e melhoria do ensinar-aprender.

Na revisão de literatura, selecionei para discussão alguns trabalhos empíricos recentes, disponíveis em bases de dados, sobre processos pedagógicos desenvolvidos durante a pandemia na vigência das aulas remotas. No conjunto dos trabalhos, há experiências realizadas em continentes distintos, embora eu tenha dado prioridade ao Brasil (lugar onde aconteceu a pesquisa), e a Portugal (lugar onde vivi a pandemia e acompanhei mais de perto os desdobramentos para a educação, quer na condição de pesquisador, quer na condição de pai de crianças em idade escolar). Os trabalhos foram recapitulados a partir da contextualização, das vantagens, desvantagens e horizontes para a educação apontados pelos pesquisadores. A Figura 1 sintetiza as questões que foram discutidas e apresenta algumas conclusões advindas desse percurso:

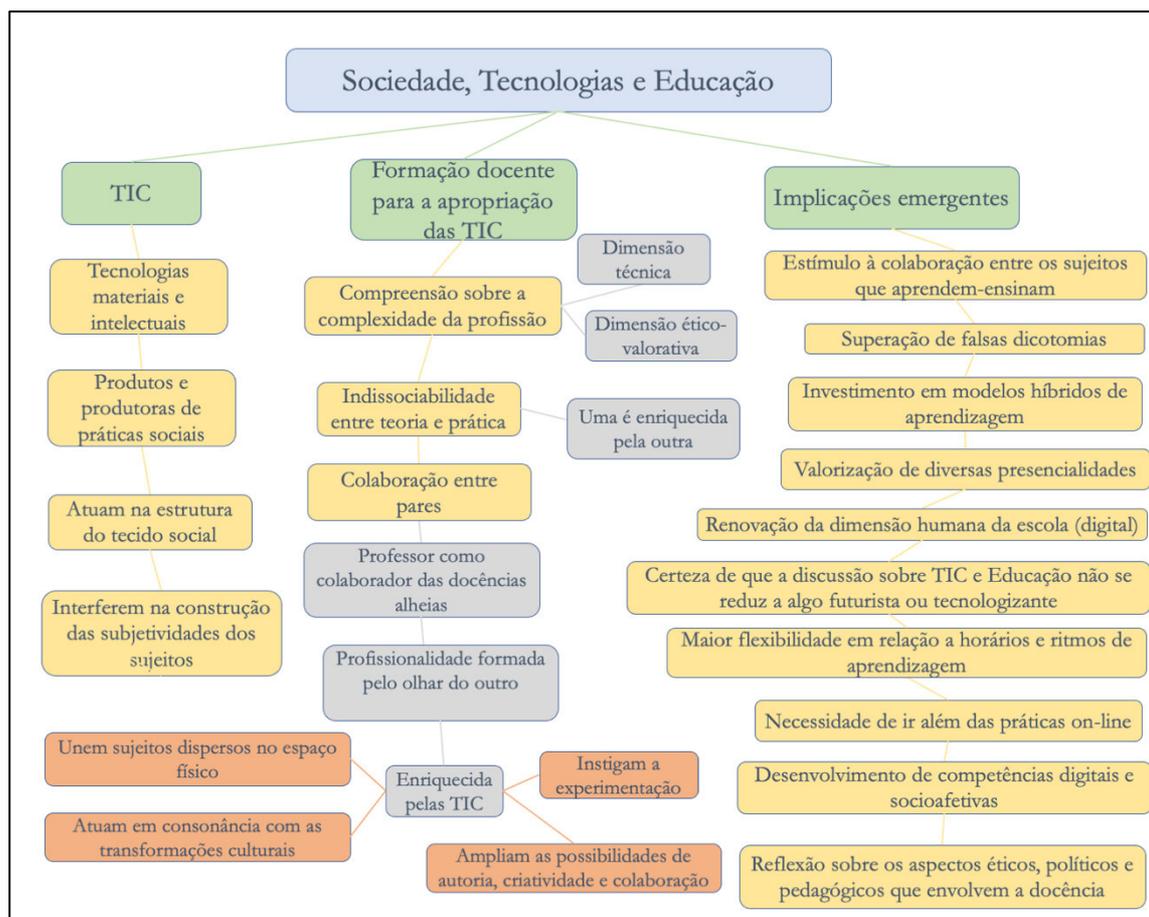


Figura 1 – Síntese do capítulo II
 Fonte: Elaboração própria.

Tratei de muitos temas complexos ao longo deste capítulo, sem a pretensão de esgotá-los, mas de, pelo menos, além de apresentar um panorama das transformações em curso, refletir sobre os desafios que se descortinam para a educação, que, sem sombra de dúvidas, foram acentuados pela situação pandêmica.

No momento em que, à maneira da personagem saramaguiana da epígrafe que abre este capítulo, professores e pesquisadores de todas as partes do globo tentavam aprender como viver no presente, esses mesmos atores, sabiamente, prospectavam o futuro, talvez por terem a consciência de que “sem futuro, o presente não serve para nada, é como se não existisse, pode ser que a humanidade venha a conseguir viver sem olhos, mas então deixará de ser humanidade” (Saramago, 2015, p. 270). A depender do empenho de professores, alunos, pesquisadores e todos os outros profissionais da educação, que puseram olhos e afetos sobre a realidade que irrompia o cotidiano de todos, a humanidade continuará a existir sendo humanidade.

Seguindo esse empenho, passo no capítulo seguinte a refletir sobre outro tema que compõe esta

investigação: as metodologias ativas. No texto que segue, apresento, discuto e problematizo as bases teórico-filosóficas que dão lastro às metodologias ativas, cotejo teorias de diferentes pensadores, apontando aquelas às quais este trabalho se filia.

CAPÍTULO III – METODOLOGIAS ATIVAS

“Os professores precisam ir bem alimentados à escola para poderem arrostar com o duríssimo trabalho de plantar árvores ou simples arbustos da sabedoria em terrenos que, na maior parte dos casos, puxam mais para o sáfaro que para o fecundo” (Saramago, 2014b, p. 37).

3.1 Bases

A difusão das metodologias ativas na contemporaneidade tem se tornado quase um lugar-comum entre professores e pesquisadores que se dedicam a refletir sobre a educação. Se considerarmos somente o intervalo entre janeiro de 2020 e maio de 2021, encontramos no *Google Scholar* quase 1.000 trabalhos acadêmicos em língua portuguesa relacionados ao tema. Se somarmos a esses trabalhos aqueles em língua inglesa, o número ultrapassa os 75.000¹⁰.

O volume de trabalhos sobre essa temática pode ter sido impulsionado pelo contexto pandêmico que assola o planeta desde o final de 2019. No ERE, muitos professores têm lançado mão de estratégias para incentivar maior participação, responsabilidade, autonomia e uma postura ativa dos alunos diante do conhecimento. Multiplicam-se pelo globo, entre profissionais da educação, iniciativas de partilha sobre metodologias, dicas de ensino, ferramentas, estratégias etc., que possam ser utilizadas durante o ERE. A ajuda pode vir por meio de *lives* no *Instagram*, tutoriais no *Youtube*, partilha de *e-books* etc. Uma dessas interessantes iniciativas aconteceu em Portugal, com a formação de um grupo no *Facebook*, chamado *E-Learning – Apoio*, que atualmente conta com quase 40.000 membros¹¹.

Nesse grupo, são inúmeras as publicações que versam sobre metodologias ativas. Professores lançando questões, outros compartilhando materiais didáticos sobre gamificação, sala de aula invertida, Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) e outras estratégias que se propõem a colaborar para a

¹⁰ Pesquisa realizada no dia 26 de maio de 2021 utilizando-se os descritores “metodologias ativas” e “*active methodologies*”.

¹¹ Consulta realizada no dia 26 de maio de 2021.

formação de um aluno mais ativo e responsável por sua aprendizagem. Há, portanto, uma grande demanda pelo assunto, que aqui evidencio brevemente na quantidade de pesquisas recentes e nas postagens do referido grupo.

No cenário atual, mas não só agora, o investimento da educação nas metodologias ativas é praticamente um imperativo, sob pena de termos alunos passivos, submissos, desmotivados e habitantes de uma escola “deslocada” da realidade. A quantidade e variedade de estímulos psicossensoriais a que somos submetidos, o avanço da tecnologia móvel e a expansão da sociedade em rede também são forças importantes para a transformação da escola e dos modos de aprender e de ensinar.

As transformações sociais, o que inclui o avanço tecnológico, certamente impõem constantes desafios à escola, como já discutido no Capítulo II. Esta precisa, claro, ser uma instituição do seu tempo, caso contrário, sobreviveria sob a égide de um anacronismo desconfortante que afastaria os alunos de um lugar onde os processos educativos formais são operados.

Nesse sentido, a pesquisa em educação sobre métodos e ferramentas é legítima e necessária em um mundo em constantes transformações. Vislumbrar o elo entre o que acontece na escola, e além de suas paredes, bem como a superação de um paradigma centrado exclusivamente no monólogo professoral são ações prementes.

Acontece, porém, que as ações didático-pedagógicas se dão em um vácuo epistemológico, alijadas das formas de ler, conhecer e conceber a realidade, da transmissão e reconstrução dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Mais que isso, as ações pedagógicas, ainda que supostamente o quisessem, não são apartadas do mundo que temos e, principalmente, do mundo que queremos.

Assim, mais do que a adesão acrítica a qualquer modelo, é importante refletirmos sobre as bases fundadoras, a concepção de mundo e de aprendizagem, nas quais são erigidas as metodologias ativas. Esse exercício deve perscrutar suas potencialidades e fragilidades. É bem verdade que, diante de tantas responsabilidades e ocupações dos professores, sobra, por vezes, pouco tempo até mesmo para suas ações mais rotineiras. Por outro lado, a reflexão sobre ação e a consciência sobre aquilo que sustenta o fazer docente (base teórica) são condições para o exercício responsável do magistério.

Nessa perspectiva de práxis pedagógica, teoria e prática se conjugam e se retroalimentam em um movimento contínuo e indissociável, com vistas à transformação da realidade (Freire, 1987). Uma está sempre afetando a outra, ao mesmo tempo que é afetada. A prática, ao mesmo tempo que é orientada por uma teoria, pode negá-la, confirmá-la, atualizá-la, subvertê-la, rejeitá-la, questioná-la,

provocando-lhe transformações.

Assim, diante das práticas, tão em evidência, relacionadas às metodologias ativas, acredito ser necessário um “recuo epistemológico”, um olhar em profundidade para a teoria que subjaz à ação, exercício fundamental da atividade docente. Durante a pesquisa, senti a necessidade de conhecer as bases e fundamentos das metodologias ativas, mais do que conceituá-las ou me filiar a esta ou àquela estratégia.

Considerando as discussões contemporâneas sobre educação, a base teórica que orienta minha compreensão sobre literatura e seu ensino e os propósitos dessa pesquisa, penso serem reducionistas a definição e caracterização de sala de aula invertida, ABP, gamificação etc., temas sobre os quais já existe vasta literatura, inclusive referenciada neste trabalho.

Esses temas e suas interfaces com as TIC aqui aparecem somente na seção “3.3 Trabalhos relacionados”, à luz de trabalhos teóricos e empíricos recentes desenvolvidos por outros pesquisadores, mas sem, de minha parte, um trabalho extenuante de conceituação e caracterização de cada estratégia que se assenta nas metodologias ativas.

Isso, em absoluto, significa desprezo por essas metodologias. Ao contrário, sou um entusiasta. No entanto, tenho consciência de que o entusiasmo por um método não pode obnubilar nossa visão, nem desconsiderar a complexidade dos processos educativos. Estes, mais do que os métodos propriamente ditos, precisam ser compreendidos em uma dimensão mais geral, que abriga uma visão de mundo, de sociedade, de escola, de aluno, de professor, de mediação etc. Por conta desse entendimento, e da necessidade de conhecer e utilizar as metodologias ativas com mais propriedade, consistência teórica e maior consciência de seus limites e de suas potencialidades, recuei para poder avançar com a pesquisa.

“Recuo”, neste caso, não significa um mero e despretensioso regresso aos teóricos e às teorias do início do século passado. Significa, sim, o questionamento e a reflexão sobre como os ideais da Escola Nova, sobre a qual falarei adiante, reverberam na atualidade, notadamente sobre a disseminação das metodologias ativas. O que a educação, de modo geral, tem a ganhar? Teria também algo a perder? O que se apresenta como potência e como fragilidade sob a insígnia do *learning by doing*? O exercício da docência, nos seus mais variados contextos, admite a importação de “modelos” de ensino-aprendizagem, ou estes devem sempre ser forjados em situações específicas? Quais são os contributos de autores como Dewey, Freire e Vygotsky, frequentemente citados em trabalhos sobre metodologias ativas? Quais são as convergências e divergências entre as formulações desses autores?

Esses são os pontos que conduzem as reflexões aqui propostas sem o intuito de esgotá-las. Ao contrário, elas são minha resposta temporária, parcial, situada historicamente e construída com o deliberado propósito de suscitar outras respostas, uma vez que toda compreensão é prenhe de respostas que se materializam em enunciados que se interligam (Bakhtin, 1997). Dadas a forma e a velocidade com que muitas experiências sobre metodologias ativas são compartilhadas, parto do pressuposto de que uma boa parte dos professores, que a elas recorrem, o fazem sem, necessariamente, conhecer, compreender e questionar seus fundamentos.

Busco, então, nesta seção, refletir criticamente sobre as bases nas quais se edificam as metodologias ativas. O intuito não é apresentar características desta ou daquela estratégia, mas compreender o que está posto para além de uma ação didática. Para a persecução desse objetivo, faço uma revisão bibliográfica que apresenta, coteja e problematiza alguns pressupostos de John Dewey, Lev Semionovitch Vygotsky, Paulo Freire e outros. Esse movimento é realizado com o cuidado de evitarmos, como nos adverte Gadotti (2003), qualquer forma de maniqueísmo que toma um ponto de vista como absoluto e oculta ou renega os demais.

Como forma de organização, apresento inicialmente uma discussão sobre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, à luz das contribuições de Saviani (1999, 2008, 2012) e Suchodolski (2000). Em seguida, debruço-me sobre as formulações atinentes aos propósitos da Escola Nova, da qual as metodologias ativas são tributárias e à qual dedico maior atenção. Apresento e analiso as contribuições de Dewey (1965, 2007), um dos precursores e expoentes da Escola Nova. Essas formulações são cotejadas com pontos fulcrais das teorias de Vygotsky (1988, 1998, 2010), Freire (1987, 2000, 2008) e outros estudiosos que se dedicam à pesquisa sobre essas teorias. A partir daí, discuto trabalhos mais recentes sobre as metodologias ativas. Por fim, encaminho uma síntese desse percurso.

3.1.1 Pedagogia da essência

O premiado escritor português José Saramago, na sua obra “O homem duplicado” (2014b), brinda-nos com uma passagem em que o professor de história, Tertuliano Máximo Afonso, explica em que consiste seu ofício para o diretor da escola onde trabalha:

falar do passado é o mais fácil que há, está tudo escrito, é só repetir, papaguear, conferir pelos livros o que os alunos escrevem nos exercícios ou digam nas chamadas orais, ao

passo que a falar de um presente que a cada minuto nos rebenta na cara, falar dele todos os dias do ano ao mesmo tempo que se vai navegando pelo rio da História acima até às origens, ou lá perto, esforçando-se por entender cada vez melhor a cadeia de acontecimentos que nos trouxe aonde estamos agora, isto é outro cantar, dá muito trabalho, exige constância na aplicação, há que manter sempre a corda tensa sem quebra (Saramago, 2014b, p. 85).

A fala da personagem dá conta da dificuldade que é compreender o presente que “nos rebenta na cara” e que a busca por essa compreensão exige uma navegação por um rio, cada vez mais caudaloso, que é a própria construção da História. Essa construção, dado o contexto pandêmico, parece ter sido acelerada. Na educação, novas ferramentas, plataformas, metodologias “rebentam-nos na cara” diariamente.

A velocidade com que elas aparecem, e a necessidade de a educação dar respostas emergenciais em um modelo de ensino também emergencial, impõem uma rotina que obsta a reflexão. A ideia enunciada por Tertuliano vai ao encontro do que aqui é proposto, especialmente quando consideramos que os acontecimentos estão dispostos em cadeia e que o nosso trabalho, na condição de educadores, é, realmente, manter “a corda tensa”.

Isso exige um olhar que ultrapasse a imediatividade do presente, uma vez que este não vive um eterno debutar, mas desnuda-se, sempre, estabelecendo elos com o passado. Exige-nos, ainda, na condição de professores e pesquisadores, que consideremos que não existem fatos dados, um mundo pré-configurado ou acabado, ou que a realidade é imutável (Freire, 1987). O elo entre os acontecimentos nos convoca a um mergulho no rio da História como forma de tentarmos compreender melhor a realidade atual.

No que se refere às metodologias ativas, sem as ponderações necessárias ao exercício da docência, tenderemos a acreditar que elas são uma novidade a ser “aplicada” pelos professores e que estão isentas de tensões e contradições que envolvem o fazer pedagógico. O primeiro ponto a compreendermos é que aquilo que chamamos atualmente “metodologias ativas” está vinculado a uma corrente pedagógica, que, por sua vez, está vinculada a uma corrente filosófica. O filósofo polonês Bogdan Suchodolski (2000) aponta duas grandes correntes filosóficas das quais derivam, igualmente, duas tendências pedagógicas: as pedagogias da essência e da existência.

A primeira, objeto da reflexão proposta nesta seção, remete a um mundo idealizado, de tradição

racionalista em Platão e cristã em Tomás de Aquino (Debesse, 2000). Platão, ao distinguir, no homem, aquilo que pertence às sombras do que pertence ao mundo esplendoroso das ideias, constrói, ainda na antiguidade:

o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica (Suchodolski, 2000, p. 16).

Nessa acepção, a realidade ideal, presente na essência de cada indivíduo, é infinitamente superior à empiria cotidiana, ao prosaico, aos desejos imediatos. Caberia à educação, segundo Platão, a condução dos indivíduos rumo à descoberta do mundo verdadeiro, do conhecimento inteligível, superior, que estava além do mundo sensível. A tarefa proposta considerava que “o conhecimento do mundo imutável da Ideia só é [seria] possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre os reflexos das coisas” (Suchodolski, 2000, p. 16). Em outras palavras, a educação seria sempre uma preparação para a vida: não para esta que se tem, contaminada pela mesquinhez das atividades cotidianas, mas para outra, com aura de verdade superior, que pertence ao mundo do pensamento.

Ao pensarmos em uma outra vida, ainda que ancorada em uma visão racionalista, não é difícil estabelecermos ligações com o pensamento cristão, a quem coube realçar a oposição entre uma realidade verdadeira e eterna, e outra aparente e temporal (Suchodolski, 2000). Se em Platão a realidade verdadeira, a essência dos homens, estava presente somente em um mundo do pensamento, das ideias, em Tomás de Aquino, o encontro com essa verdade, essência, só seria possível em mundo celestial. Assim, “à verdadeira educação cumpre [cumpriria] ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre” (Suchodolski, 2000, p. 17).

Seja qual for a perspectiva, ou motivos de sua justificação, encontramos nessa pedagogia, a da essência, um afastamento do cotidiano, do comum, da empiria do dia a dia. Nesse sentido, a educação é sempre uma preparação, e não se confunde com a ordinariedade da vida. Nesse tipo de educação, há um claro, e mesmo desejável, fosso entre educador e educando.

Cabe a este ser preparado pelo primeiro para a vida futura, superior, seja no campo do

pensamento, seja no campo que excede os próprios limites da condição de finitude humana. Quando falo em ser preparado, mesmo que ainda esteja falando da pedagogia da essência em sentido ontológico, de sua natureza, portanto, a voz passiva já anuncia, de alguma forma, o que, do ponto de vista didático-operacional, cabe ao educando.

O que, por ora, chamo a atenção é que a própria concepção de educação, que tem uma sociedade em um determinado momento histórico, já aponta, em seus pressupostos, alguns elementos que compõem o método de ensino. Na pedagogia da essência, com o propósito de atingir uma outra vida, o fosso que é estabelecido entre educador e educando marca papéis muito bem definidos. Cabe ao primeiro transmitir os conhecimentos necessários à persecução dos objetivos propostos; ao segundo, receber esses conhecimentos, uma vez que aquilo que sabe, até então, está muito aquém do que precisa saber para atingir essa outra vida.

É decorrente da pedagogia da essência aquilo que convencionou-se chamar “pedagogia tradicional”, na qual a escola é vista como um remédio para a ignorância, e se organiza, “como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (Saviani, 1999, p. 18).

A ideia de uma educação meramente transmissora, certamente, não se coaduna com estudos mais recentes, e mesmo com muitos mais antigos. A pedagogia tradicional carrega consigo um ideário de “educação bancária” que foi bastante criticado pelo educador brasileiro Paulo Freire. Nessa pedagogia, o educador, em vez de comunicar, faz comunicados para que os educandos recebam, memorizem e repitam (Freire, 1987).

Um nome muito frequente ligado à pedagogia tradicional é o do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart, que viveu entre os séculos XVIII e XIX. Para este teórico, a ação pedagógica deveria ser orientada, basicamente, por três princípios: governo, instrução e disciplina (Herbart, 2003). A carga semântica que cada vocábulo desse carrega já aponta para uma educação altamente hierarquizada e disciplinadora.

O educador, para Herbart, era uma espécie de guardião moral da criança em formação, que deveria conter a sua impetuosidade, que seria perigosa para si e para os outros (Hilgenheger, 2010). Caso não o fizesse, o educador deveria ser responsabilizado pela desordem provocada. Para conter a impetuosidade pueril, o educador deveria recorrer ao artifício da submissão, que: “processa-se através do poder e o poder tem de ser suficientemente forte e repetir-se as vezes que forem necessárias para ter completo êxito, antes que se manifestem na criança os traços de uma vontade própria” (Herbart, 2003, p. 31).

Aqui percebemos claramente a propositura de uma relação pedagógica pautada nos movimentos de coação e coerção. A partir de um poder coercitivo exercido por quem educa, o educando é coagido a não manifestar o que lhe é singular e idiossincrático, visto que esses atributos, no geral, caminham em direção contrária à ordem que se espera que seja estabelecida. Aliás, nessa pedagogia, o governo exercido pelo professor tem como fim a manutenção de uma ordem espiritual superior. Herbart (2003, p. 179), ao discorrer sobre as preocupações da educação, afirma que “é o educando que está diretamente na mente do educador, como o ser em que tem de atuar e que, em relação a si próprio, se deve manter passivo”. Em outras palavras, o educador não atua “com” o aluno, mas “no” aluno.

A bem da verdade, e a despeito das críticas que a obra de Herbart recebe, as contribuições desse autor foram fundamentais para a organização da pedagogia enquanto ciência. Algumas pesquisas, inclusive, propõem releituras de sua obra, destacando a contextualização de suas ideias, apresentando seus contributos e a atualidade de seu pensamento, como é o caso do trabalho desenvolvido por Dalbosco (2018). Há também, nas formulações de Herbart, significativos contributos sobre a sistematização da ação pedagógica, sobre os quais discorro adiante.

As características da chamada “educação tradicional”, por ora discutidas, especialmente à luz do pensamento herbartiano, parecem apontar para uma visão anacrônica. Reforçam a ideia de que a escola é uma engrenagem incompatível com os corpos e subjetividades dos aprendizes de hoje (Sibilia, 2012), forjados por meio das tecnologias contemporâneas. A despeito dessas constatações, haveria pontos positivos, ainda que mínimos, na educação tradicional?

A natureza da atividade docente, que deve se afastar de qualquer forma de maniqueísmo, bem como o pensamento dialético, que nos convida a investigar a antítese do nosso próprio pensamento, seriam razões suficientes, a meu juízo, para investigarmos os contributos da pedagogia tradicional. Diante de todos os predicados, aqui discutidos, daquilo que representa o ensino tradicional e de sua notória obsolescência quando comparado ao que é estudado na atualidade nas pesquisas em educação, talvez o movimento esperado agora fosse a detração de todos os seus pressupostos. Acontece, porém, que o rio caudaloso da História não é linear, é complexo e contraditório, e suas curvas nos obrigam a constantes idas e vindas, recuos e avanços.

Há, por exemplo, na pedagogia tradicional, a despeito de todos os seus problemas, um caráter revolucionário. Ainda que possa parecer paradoxal a aproximação entre tradição e revolução, a filosofia da essência, da qual deriva a pedagogia tradicional, será invocada no momento histórico em que a burguesia surge como classe revolucionária. Na transição do mundo feudal para a modernidade, e com

a inoculação de ideias que posteriormente viriam se tornar o que hoje conhecemos como capitalismo,

a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero (Saviani, 1999, p. 50).

Naquele momento histórico, a revolução consistiu exatamente na reivindicação de igualdade entre os homens. Para isso, era necessário combater os privilégios das classes que detinham poder, prestígio e escolarização. Os desígnios da classe social em ascensão convergiam para um movimento de transformação do *status quo* social (Saviani, 1999). A revolução que precisava ser operada, também pelas vias da educação, tinha a missão de transformar “súditos em cidadãos” que pudessem participar amplamente de uma sociedade que passava de um suposto direito natural para um direito contratual (Saviani, 1999). Nesse sentido, “a filosofia da essência, que vai ter depois como consequência a pedagogia da essência, vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens” (Saviani, 1999, p. 50).

Há nesse contexto revolucionário (histórico, social, político e filosófico), portanto, um ponto que podemos considerar muito positivo: a assertiva de que a igualdade em essência dos homens pressupunha uma educação de acesso irrestrito para todos. Claro que, neste caso, trata-se da natureza, do propósito, da filosofia da educação, e não dos aspectos didáticos relacionados ao ensino. Estes materializavam-se, conforme já discutido, na centralidade e no método expositivo do professor, detentor do conhecimento a ser transmitido. O que destaco aqui é que, embora o método seja, com justiça, questionável, havia nas bases que fundaram a pedagogia tradicional um propósito revolucionário e virtuoso.

Havia também, mesmo que questionável, especialmente se considerarmos a produção recente em educação, alguma virtude no método tradicional: a cientificidade. Os passos da ação pedagógica propostos por Herbart (2003) em “Pedagogia Geral” iam ao encontro do método científico moderno indicado por Francis Bacon. Preparação, apresentação, associação, sistema e aplicação (passos herbartianos da ação pedagógica) estavam, na educação, para observação, generalização e confirmação (etapas da investigação científica propostas por Bacon), na ciência (Saviani, 1999).

Certamente, a ciência não é a única forma que temos para conhecer tudo o que a humanidade

foi capaz de descobrir e construir. No entanto, esse conhecimento, preconizado pela pedagogia tradicional, precisa ser, veementemente, defendido e valorizado, dado o momento histórico no qual tanto se fala em “pós-verdade”. A chamada “pós-verdade” e o “tsunami das *fake news*” (Santaella, 2018) põem constantemente em suspeição instituições democráticas e o conhecimento científico, criando um cenário de negação ao trabalho intelectual sistematizado, no qual uma opinião é mais crível que os fatos. Como resultado desse processo, assistimos, por exemplo, “ao extremo da descrença na crise climática e até a aberrações lastimáveis como a da terra plana de que resultam crenças parcialmente verdadeiras, majoritariamente falsas até as redondamente falsas” (Santaella, 2018, p. 84).

Toda essa discussão que realizei sobre a pedagogia da essência e o ensino tradicional não tem o intuito de demonizá-los ou canonizá-los. Tencionei aqui apontar as contradições dessa pedagogia, com seus ganhos e limites, virtudes e problemas. E nossa tarefa como pesquisadores, e minha em especial nesta pesquisa, é avaliarmos criticamente as teorias, desde as suas bases, de modo a extrairmos o que elas têm de melhor para o desenvolvimento dos alunos. Ao lançarmos um olhar sobre a superfície do que representa o ensino tradicional, a tendência imediata é a crítica a partir de lugares-comuns. Não que esse tipo de ensino não mereça a crítica, mas, para isso, precisamos conhecê-lo com maior profundidade.

Por outro lado, uma pedagogia mais progressista, conectada com o momento histórico atual, que coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, e que o estimula ao desenvolvimento da autonomia, estaria isenta de problemas e contradições? Quais são os seus ganhos e limites para a promoção da educação? É sobre essas questões que eu passo a refletir na seção seguinte, inicialmente discutindo as bases da pedagogia da existência até avançar para as metodologias ativas, objeto deste capítulo.

3.1.2 Pedagogia da existência

Um dos primeiros intelectuais da modernidade a refletir sobre os limites da Educação tradicional e a propor uma “pedagogia da natureza” (Suchodolski, 2000), foi o filósofo tcheco João Amós Comênio (1593–1670), considerado “o criador da Didática Moderna” (Walker, 2001). Sua obra *Didática magna* (2015) é um verdadeiro tratado sobre a educação, que discute desde questões de ordem mais filosófica, passando por métodos de ensino, formação integral do homem, acesso universal à escola, docência como profissão a serviço da comunidade e tantos outros temas caros à educação. Nem mesmo aspectos da estrutura física da escola, como a presença de jardins e espaços destinados a passeios e jogos para

os alunos, escaparam ao olhar atento do filósofo.

Sem dúvida, Comênio é uma referência muito importante para a educação, seja pelo seu pioneirismo, ao valorizar as condições e necessidades dos educandos, seja pela atualidade de suas ideias. Discutir todas as minúcias da complexidade de sua obra exigiria um trabalho de investigação à parte, o que não é meu intuito. Aqui, a discussão centra-se nas inovações por ele apresentadas no que diz respeito à participação ativa dos alunos na condução dos processos educativos.

Para Comênio, era importante considerar as necessidades e aptidões naturais dos alunos, que não deveriam ser coagidos a fazer algo contra a sua vontade. Assim enuncia o educador: “quando nenhum aluno for constrangido a fazer qualquer coisa contra a *vontade*, nada haverá que gere a náusea e entorpeça a mente, seja a quem for, mas cada um progredirá facilmente naqueles estudos” (Comênio, 2015, p. 301, grifo meu).

Então, o respeito ao aluno era condição necessária ao seu progresso. É interessante percebermos que, nessa pedagogia, o aluno “passa a existir” não somente como alguém que precisa ser preparado para a vida futura, mas como um sujeito idiossincrático do presente. Para atingir as reais necessidades desse sujeito, as matérias deveriam ser intermediadas com algum “gracejo”, de modo que o útil se unisse ao agradável:

As próprias matérias de ensino atraem a juventude, se são ministradas de modo adaptado à sua capacidade e com a maior clareza, e se são intermeadas com qualquer gracejo ou, ao menos, com qualquer coisa *menos séria* que as lições, mas sempre agradável. Com efeito, é a isto que se chama juntar o útil ao agradável (Comênio, 2015, p. 235, grifo meu).

A adaptação às necessidades dos alunos, a clareza e algum gracejo no método seriam condições para mais eficiência e utilidade do processo ensino-aprendizagem. Ao considerar as necessidades desse “aluno natural”, Comênio antecipa em, pelo menos, 100 anos, a pedagogia desenvolvida por Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), em “Emílio ou Da Educação” (1995).

Na obra de Comênio, abundam metáforas e alegorias relacionadas à natureza, que dão conta de um desenvolvimento natural do indivíduo. A semelhança entre o homem e a árvore que se desenvolve, entre o mestre e o jardineiro que conhece as necessidades de suas plantas são alguns desses exemplos de como o teórico concebia o educando empírico, real. Ao reconhecer a existência de um sujeito

(educando) com as suas peculiaridades, Comênio, ao contrário da pedagogia da essência, aproxima-se do cotidiano do aluno. No entanto, dada a complexidade e contradições das dimensões da vida (educação), seria simplista categorizar o teórico como um “pedagogo da existência”.

Embora Comênio considerasse as necessidades do indivíduo empírico e tenha mobilizado parte de seus esforços para a criação de métodos que considerassem essas necessidades, a educação preconizada pelo teórico deveria ir ao encontro de um regresso a uma natureza espiritual superior e primitiva (Comênio, 2015). Nesse sentido, não havia, propriamente, uma novidade. Ao contrário, era um princípio proclamado há séculos, como nos esclarece Suchodolski:

A educação deve, tal como o proclamava há séculos a pedagogia da essência, dar a sua contribuição de modo que a verdadeira essência humana possa assenhorear-se dos homens concretos; *a educação não deve* – e desde há séculos que a pedagogia da essência nos prevenia nesse sentido – escolher como ponto de partida o indivíduo empírico, pois a sua vida é uma vida de corrupção (Suchodolski, 2000, p. 27, grifo meu).

Por essa razão, a despeito das inovações trazidas por Comênio, este ainda se encontra, na visão de Suchodolski (2000), no campo da pedagogia da essência. Isso não significa nenhum demérito, visto que a sua pedagogia não pode ser reduzida a uma mera recusa aos métodos tradicionais, mas “the product of a new understanding of the concepts of man and life, in which the rational and scientific explanation of reality played a major role” (Maviglia, 2016, p. 58). Em outras palavras, havia uma nova compreensão de vida e de ciência que orientou as formulações de Comênio e que produziu significativas inovações pedagógicas discutidas até hoje, inclusive sobre suas interfaces com as metodologias ativas (A. C. A. de Almeida et al., 2019; A. B. Silva & Nascimento, 2015), objeto deste capítulo.

A concessão que Comênio, no século XVII, fez à vida real do aluno, com a revisão dos métodos tradicionais de ensino, encontrará com Rousseau, no século seguinte, maior desenvolvimento. Se para aquele, a empiria, ainda que importante, era perigosa, visto que era fruto da corrupção das almas, para este, era a “fonte” para a educação. A educação para Rousseau estava muito longe de ser uma preparação para a vida, a educação era a própria a vida, baseada em ações, experiências:

nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem-educado; daí decorre que a

verdadeira educação *consiste menos em preceitos do que em exercícios*. Começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco; nosso primeiro preceptor é nossa ama (Rousseau, 1995, p. 16, grifo meu).

Aqui já é possível observar uma espécie de “virada pedagógica”, que será fonte para muitas teorias subsequentes, inclusive para as metodologias ativas, que colocarão o aluno como centro do processo educativo. Este não é simplesmente o objeto da educação (pedagogia da essência), mas sua fonte (pedagogia da existência) (Suchodolski, 2000). O sujeito empírico, mais do que alguém que precisa buscar ou (re)descobrir a sua essência, é alguém que tem uma existência real e balizadora dos processos educativos. Se a (auto)instrução começa com a própria vida, não há de se falar em educação “para” a vida (preparação), mas em educação “na” vida (processo perene).

Um outro ponto na filosofia rousseuniana diz respeito à experiência, ao fazer, como fonte de educação. Aqui, novamente encontramos na compreensão de educação algumas pistas sobre os métodos que conduzem o processo ensino-aprendizagem. Se a experiência é ponto fulcral da educação, é mesmo esperado que as atividades tenham primazia em relação aos preceitos. Há na educação preconizada por Rousseau um forte apelo à ação do educando, que não deve receber lições, mas viver experiências (Rousseau, 1995). E essas experiências constituem uma espécie de educação negativa (Kelley, 2012; Lindsay, 2016), que não visa a preparar alguém para algo, mas proteger um “coração puro”, cheio de uma bondade natural, das iniquidades e vícios do mundo.

Nas questões filosóficas que conduzem o pensamento de Rousseau, encontramos fortes interfaces com o que chamamos hodiernamente “metodologias ativas”. O que seria a vivência de experiências para aprender (Rousseau, 1995), senão a aprendizagem ativa a partir de um determinado contexto significativo, relevante e próximo ao nível de competências que o educando já possui (Moran, 2018)? Ou, ainda, o abandono à posição receptiva do aluno e o convite para que este participe do processo sob novas e diferentes perspectivas (Mattar, 2017)?

Uma outra interface da obra de Rousseau com a educação contemporânea diz respeito à necessidade de “dar” ao aprendiz a “vontade de aprender”. No desenvolvimento dessa vontade, o aprendiz deveria encontrar gosto, satisfação e utilidade, visto que “não se pode aprender nada cuja vantagem imediata não sinta, ou de *prazer* ou de *utilidade*” (Rousseau, 1995, p. 110, grifo meu). O filósofo não se propõe a criar métodos ou indicar ferramentas, na verdade até os critica. Para ele, mais importante que isso seria despertar na criança/aprendiz o gosto/encantamento pela aprendizagem:

cuida-se muito de descobrir os melhores métodos de ensinar a ler; inventam-se escrivatinhas e mapas; fazem do quarto da criança uma tipografia (...). Um meio mais seguro, e que sempre se esquece, é o *desejo de aprender*. Dai à criança esse desejo e deixai de lado vossas escrivatinhas e vossos dados. Qualquer método será bom (Rousseau, 1995, p. 110, grifo meu).

O que seria o desejo de aprender, proclamado por Rousseau no século XVIII, senão o lema aprender a aprender/conhecer, proclamado por Delors no século XX, como um dos desafios mundiais para a educação do século XXI? Para este, a sociedade deve caminhar para uma “sociedade educativa”, na qual a própria vida pessoal já oferece aos indivíduos muitas oportunidades de progredirem no saber, e à escola caberia transmitir-lhes “ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (Delors, 2000, p. 18). Mais de dois séculos separam os escritos de Rousseau e de Delors, mas o espontaneísmo, a experiência e a centralidade do indivíduo nos processos educativos parecem que os unem.

A pedagogia rousseauiana, sem dúvida, é um marco importante para compreendermos a educação que aspira ao desenvolvimento de experiências voltadas para a vida, para a *existência* dos indivíduos. Foi ainda “a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência” (Suchodolski, 2000, p. 33). Perspectivas seguidas, apesar das diferenças, por teóricos como Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) e Friedrich Wilhelm August Frobel (1782–1852), que ajudaram a construir as bases de um movimento que ficaria conhecido como “Escola Nova”, do qual derivam as metodologias ativas, como evidenciarei mais adiante.

Não pretendo aqui apresentar e discutir a criação, os principais teóricos e difusão desse movimento pelo mundo, mas tão-somente situá-lo no âmbito da pedagogia da existência e como um dos sustentáculos mais recentes (transição do século XIX para o XX), em termos conceituais, das metodologias ativas. Acredito que somente dessa forma seja possível compreender melhor o que dá lastro à pesquisa e ao ensino que recorrem às metodologias ativas. O exercício tencionado vai além do conhecimento para aplicação, vislumbra o conhecimento para a discussão, reflexão, tensionamentos e críticas necessárias ao que, a despeito de seus reconhecidos avanços, traz em seu bojo pontos que precisam ser problematizados.

Alves (2010, p. 169) aponta cinco “ideias aglutinadoras” da Escola Nova: “laboratório de pedagogia prática, sistema de coeducação dos sexos, particular atenção aos trabalhos manuais, desenvolvimento do espírito crítico, promoção da autonomia dos educandos”. Aqui encontramos forte componente prático na educação, em clara reação à educação tradicional centrada na exposição do mestre. Este deveria ser apenas um orientador que conduziria o educando a viver experiências significativas, úteis e compatíveis com o estágio de desenvolvimento do aprendiz. Essa “Pedagogia Funcional” (Suchodolski, 2000) respeitava os interesses do aprendiz sem o intuito de prepará-lo “para” a vida, mas de acompanhá-lo “na” vida.

Nesse “modelo”, o professor converte-se a um estimulador de uma aprendizagem cuja iniciativa cabe aos desígnios daquele que quer aprender (Saviani, 1999), ou daquele que precisa aprender a aprender. Seja na modernidade, seja na contemporaneidade, o lema do “aprender a aprender” dá conta da existência de um aprendiz empírico, idiossincrático e (co)responsável, senão o maior responsável, por sua aprendizagem, tema diretamente relacionado às metodologias ativas.

A existência desse ser que aprende ao longo da vida, que aprende mais pela experiência do que pelos preceitos, e que precisa encontrar um prazer ou utilidade imediatos naquilo que estuda/vive, sem dúvida, trouxe avanços para educação. Avanços esses que não prescindem da crítica e da reflexão necessárias ao labor docente e científico, sob pena de esvaziamentos conceituais que podem acabar mais fragilizando do que, realmente, potencializando a aprendizagem.

Araújo (2015), ao elucidar os fundamentos das metodologias ativas no âmbito do movimento da Escola Nova, arrola um conjunto de pensadores importantes para a formulação do pensamento que norteia o escolanovismo, a saber: William James, Adolphe Ferrière, Edouard Claparède e John Dewey. Este último, há algum tempo tem sido bastante referenciado em trabalhos que tratam das metodologias ativas (Bot et al., 2005; Diesel et al., 2017; Lovato et al., 2018; Maida, 2011; Uzun, 2021), motivo pelo qual acredito que valha a pena conhecer e problematizar seus fundamentos, que aqui o faço, cotejando as suas ideias com as de dois outros autores também muito citados, Lev Semionovitch Vygotsky e Paulo Freire.

3.2 Contrapontos

Na esteira do pensamento dialético a que me proponho, que aponta avanços e mesmo vantagens do que comumente é defenestrado, como o Ensino Tradicional, passo agora a refletir sobre algumas fragilidades e controvérsias do que frequentemente é entronizado, as metodologias ativas, mais

especificamente, as suas bases. Elas foram, ao longo da história, edificadas sobre o pensamento de um grupo de teóricos, do qual, indubitavelmente, o americano John Dewey ocupa lugar de destaque, e sobre o qual passo a discorrer.

O primeiro ponto que precisa ficar claro diz respeito à escolha da edição em língua portuguesa de umas das principais obras de Dewey: “Democracia e Educação” (2007). Digo escolha, porque felizmente tive acesso à versão brasileira, traduzida por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira (1952), e à portuguesa, traduzida por Susana Guimarães (2007). E a opção pela segunda, curiosamente, não tem a ver com a tradução, visto que nem me sinto competente para avaliar esse quesito. Também não tem a ver com a data de publicação dessas edições das obras, que estão separadas em mais de meio século. O ponto decisivo para a escolha foi a apresentação do livro.

A versão brasileira é prefaciada por Anísio Teixeira, um dos grandes entusiastas, tradutores e divulgadores das ideias de Dewey no Brasil. É também um dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo e mais 25 intelectuais. Para esse grupo, a Escola Nova deveria “organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo” (Azevedo et al., 2010, p. 40).

No prefácio da versão brasileira, Teixeira (1952) aponta a capacidade da obra de Dewey de restaurar valores morais e espirituais indispensáveis ao homem. Destaca ainda a legitimidade da interpretação dada pelo educador americano ao “humanismo implantado em terras novas”. Conforme Teixeira (1952, p. 14), “o legítimo e largo humanismo que se plantou nas terras novas e no novo clima social deste continente não tem maior intérprete nem maior professor que o autor desse livro”. Por seu turno, a versão portuguesa é apresentada pelo professor e pesquisador João Paraskeva.

Esse autor pontua que, na análise da obra de Dewey: “qualquer apreciação valorativa deverá pautar-se pela prudência, (...) estamos diante de um intelectual complexo que adoptou posições controversas” e o pensamento futuro da educação deverá ir além de Dewey (Paraskeva, 2007, p. 15).

Não estabeleço aqui qualquer tipo de hierarquia entre essas versões da obra “Democracia e Educação”, ou entre tradutores e comentadores. A questão é que, dado o meu interesse em problematizar princípios subjacentes ao “*learning by doing*”, a versão apresentada por Paraskeva me parece mais consciente de que não podemos desconsiderar os limites, problemas e contradições presentes nos postulados de Dewey e que dão lastro às metodologias ativas. Por sua vez, a versão traduzida e prefaciada por Teixeira apresenta um olhar muito entusiasta em relação a ideias que eram,

naquela época, ainda muito incipientes, especialmente no Brasil.

Feito esse esclarecimento, parto da reflexão sobre educação como “transmissão”, palavra tão execrada na atualidade. Um dos primeiros pontos defendidos por Dewey diz respeito “à renovação da vida pela transmissão”, enquanto um processo que garante a continuidade da vida:

a sociedade existe através de um processo de transmissão, tanto quanto a vida biológica. Esta transmissão ocorre, dos mais velhos para os mais novos, por meio da comunicação de hábitos de proceder, pensar e sentir. Sem esta comunicação de ideias, esperanças, expectativas, padrões e opiniões por parte dos membros da sociedade que estão a deixar a vida do grupo àqueles que estão a entrar, a vida social não podia sobreviver. Se os membros que compõem a sociedade vivessem indefinidamente, poderiam educar os novos membros, mas seria uma tarefa conduzida mais pelo interesse pessoal do que pelas necessidades sociais. Desta forma, a educação é uma necessidade (Dewey, 2007, p. 22).

Ao tratar da educação como processo de transmissão, o autor não está a falar de aspectos didáticos ou procedimentais, mas de uma dimensão mais ontológica do processo de formação humana. Constituímo-nos como humanos somente a partir da apropriação do que já foi descoberto, criado e construído por nossos congêneres que nos antecederam. E esses conhecimentos precisam ser comunicados, transmitidos. O autor reconhece que as escolas são um importante meio de transmissão, mas que, quando comparadas a outros agentes, são um meio “relativamente superficial” (Dewey, 2007, p. 22).

Uma das razões dessa superficialidade diz respeito ao afastamento, com o avançar da civilização, entre as capacidades dos mais novos e os interesses dos adultos, que passam a delegar a outras pessoas, em outro espaço, a tarefa de “educar” os mais jovens. Dewey (2007, p. 25) destaca que “para os selvagens, seria ilógico procurar um lugar onde apenas se aprendesse e ensinasse”, e que o conhecimento acumulado nessas sociedades, ao contrário da educação formal “abstrata e livresca”, é, pelo menos, posto em prática; é transformado em carácter; existe com profundidade de significado que liga a sua prática aos interesses urgentes do dia a dia”.

A partir dessas informações, é possível depreendermos que Dewey reconhece a importância da escola como meio de transmissão que garante a continuidade da vida, mas que essa instituição cumpre

seu papel apenas parcialmente, visto que, no geral, afasta-se da prática e dos interesses mais urgentes do educando. A prática, bem como a democracia, são valores caros ao pensamento de Dewey, como um dos expoentes do pragmatismo estadunidense, e para o qual “the connection of consciousness and the world through action was the essence of democracy as a mode of living” (Popkewitz, 2005, p. 19). A educação deveria, portanto, despertar nos indivíduos a consciência por meio da ação e da experiência como formas de participação no mundo democrático, que é mais do que uma forma de governo, é uma experiência partilhada coletivamente (Dewey, 2007).

Prática e democracia também são valores caros à educação freiriana. No entanto, Freire opunha-se ao que chamou “pragmatismo deweyiano”, que, segundo ele, tinha matiz neoliberal, voltado muito mais para treinamento do que para a formação humana que conduz à transformação da sociedade (Freire, 2000). Há, portanto, entre esses autores uma diferença política.

Enquanto os escritos de Dewey buscam a superação da ignorância e da passividade cognitiva dos sujeitos individuais em uma sociedade dada, Freire advoga a favor da emancipação dos sujeitos que “concomitantemente suprimem as relações de opressão. Com ela, o ‘como’ e o ‘para quê’ da educação tornam-se indissociáveis: Paulo Freire unifica os meios e os fins educacionais” (Simon et al., 2014, p. 1357).

O “como” da educação de Freire, assim como os postulados de Dewey, valoriza a realidade dos alunos e a prática como fundamentos. No entanto, a perspectiva freiriana, mais do que a prática, vislumbrava a práxis, a articulação entre teoria e prática, ação e reflexão, voltada para a transformação da realidade que não está “dada”, mas que é construída continuamente (Freire, 1987; Freire & Faundez, 1985). A ação/reflexão, na pedagogia freiriana, acontece de forma “dialógica e não apassivada”, na qual “o que [mais] importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (Freire, 2008, p. 86, grifo do autor).

Aqui há outro ponto que considero fundamental para a diferenciação entre Freire e Dewey, no que diz respeito à aprendizagem pela ação. Enquanto este hipervaloriza a centralidade em um dos polos do processo ensino-aprendizagem, no caso, a experiência do aprendiz, para Paulo Freire a ação pedagógica é compartilhada. O centro é, essencialmente, a relação dialógica estabelecida entre os sujeitos que ensinam e aprendem juntos.

Nessa relação, Freire pontua que a aula de um bom professor faz com que os alunos cansem e não durmam. E assim acontece, porque estes são trazidos até a intimidade do movimento do pensamento daquele (Freire, 2008). Em outras palavras, a ação dos aprendizes é mobilizada pela ação

dos professores em um processo dialógico.

Nessa ação conjunta, os sujeitos progridem da “curiosidade espontânea” para a “curiosidade epistemológica” (Freire, 2008, p. 88). Esse movimento, para Freire, é realizado com rigor e sistematização que a atividade docente exige. Aliás, em sua clássica obra *Pedagogia da autonomia*, todas as seções começam com a expressão “Ensinar exige”. Assim, Freire põe em evidência, para superação da “educação bancária”, tanto aspectos emocionais e afetivos (humildade, tolerância, alegria, generosidade etc.), quanto aspectos técnicos relacionados à formação e à atuação docente (rigoriedade metódica, pesquisa, criticidade, competência profissional etc.).

Dewey, por sua vez, ao tratar de uma aprendizagem que se dá pela ação (“*learning by doing*”), e pela experiência cotidiana dos educandos (Gadotti, 2003), não aprofunda questões mais sistemáticas em relação ao ensino, parecendo reavivar princípios rousseauianos, embora com distinções. Em relação às proposições de Rousseau, Dewey avança no pensamento. Para este, ao contrário daquele, “as capacidades naturais ou inatas fornecem as forças iniciais e limitativas de toda a educação; mas estas não proporcionam seus fins e objetivos” (Dewey, 2007, p. 110).

Apesar dessa ressalva feita por Dewey, suas ideias são muito influenciadas por Rousseau e carregam ainda, em meu entendimento, a crença em um “impulso natural” e nos interesses imediatos do educando que mais atrapalham do que ajudam nos processos formativos. Neste caso, o “*learning by doing*” é um princípio que mais vai ao encontro de um desejo ou de uma “aptidão natural” do educando, do que uma ação forjada no “artifício” da intencionalidade pedagógica. Para Dewey (1965, p. 72):

telas, pincéis e tintas interessa um artista, por exemplo, porque o ajudam a realizar a sua já existente capacidade artística. Em uma roda ou em um fio de linha, não há nada para lhe despertar atividades de uma criança, salvo se vão ao encontro de alguns impulsos já ativos, dando-lhes meios de se efetivarem ou concretizarem.

Em outros termos, caberia à escola tentar descobrir quais seriam esses “impulsos” para, a partir disso, fornecer os meios necessários às experiências dos educandos. No exemplo dado, uma tela só seria interessante para aqueles que já tivessem uma “capacidade artística”. As questões que coloco são: como alguns conseguiram desenvolver essa capacidade? Seria uma espécie de dom natural? A reprodução, na escola, da vida cotidiana, pautada nos interesses dos alunos, seria suficiente para saltos qualitativos na educação?

Vygotsky (1988) aponta que as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, necessariamente, nessa ordem: nível social, que acontece entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da criança (intrapicológica). O autor assevera que “a internalização das atividades *socialmente* enraizadas e *historicamente* desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana”. (Vygotsky, 1988, p. 65, grifo meu).

Pensando dessa forma, não há de se considerar uma capacidade inata do indivíduo para certas atividades ou de um interesse que “brota” de forma espontânea na vida dos alunos, especialmente na vida daqueles com menos recursos materiais. O desenvolvimento do indivíduo é sempre social, material e historicamente condicionado. Aliás, o materialismo histórico e dialético de Marx (1818–1883) e Engels (1820–1895) é uma das bases fundamentais para o pensamento vygotskyano (M. K. de Oliveira, 1993), informação que, por vezes, é omitida nas pesquisas, mas que considero necessária.

Curiosamente, com frequência, ao tratarem das metodologias ativas e da importância do “aprender pela ação”, muitos trabalhos, a pretexto de destacarem a centralidade do educando nos processos pedagógicos, põem Vygotsky e Dewey em paralelo, como se fossem tributários de uma visão similar de sociedade e de educação, o que é um ledo equívoco. Enquanto este filia-se a um pensamento de matiz liberal, com foco no indivíduo, Vygotsky é cultor do materialismo histórico e dialético.

Esta visão considera as condições e contradições das formas como a sociedade se organiza em um determinado momento histórico como forças que não determinam, mas condicionam tudo que deriva desses arranjos. O próprio Vygotsky é fruto de uma condição material bastante favorável, com uma família que dispunha de recursos e biblioteca particular (M. K. de Oliveira, 1993). Foram essas condições que lhe propiciaram, em seu curto tempo de vida, o desenvolvimento de pesquisas tão relevantes às artes, à educação e à psicologia.

O caráter predominantemente individual e interno da aprendizagem são traços marcantes na obra de Dewey e que ainda reverberam bastante na contemporaneidade. Para o teórico, a escola deveria ensinar sem imposições, sem “violentar” as disposições internas da criança ou do aprendiz, uma vez que:

não se ensina impondo à criança externamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigimos por ela. A quantidade e a

qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar (Dewey, 1965, p. 46).

Considerar o estágio de desenvolvimento dos aprendizes, bem como os conhecimentos que já possuem, é muito importante na atividade escolar. No entanto, “ser dirigido pela criança” carrega equívocos graves, seja no nível individual do desenvolvimento cognitivo, seja no nível social. No primeiro caso, há de considerarmos que, para Vygotsky (2010), a aprendizagem não está restrita a seguir o desenvolvimento interno, mas impulsioná-lo, uma vez que:

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança *conduz ao desenvolvimento mental*, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características *humanas não-naturais, mas formadas historicamente* (Vygotsky, 2010, p. 115, grifo meu).

Essa compreensão afasta qualquer tipo de inatismo ou predisposição para o estudo, visto que esse exercício não é “natural”, mas forjado nas relações que os homens estabelecem. Não existe uma transmissão hereditária de aptidões. Essas são adquiridas, ao longo da vida, em um processo de apropriação da cultura criada pelo conjunto da humanidade que nos antecedeu (Leontiev, 2004). Não é somente o desenvolvimento interno que irá balizar a aprendizagem, mas o inverso. O desenvolvimento mental será potencializado pelas situações de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, não é a vontade ou a “aptidão natural” do jovem aprendiz que deve guiar o estudo, visto que essa necessidade é produzida no próprio movimento de estudar, que permite ao aluno a apropriação de conhecimentos que estão para além do que o seu cotidiano “oferece”, ou do que o seu desenvolvimento atual “permite”.

Assim, quando Vygotsky (1988) trata da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou iminente ou potencial, o princípio é mais profundo do que a ideia de que aprendemos mais e melhor na interação com pessoas que estão em um estágio de desenvolvimento mais avançado. O que está posto no pensamento vygotskyano é a aprendizagem como desafio constante, como algo que “rompe os limites” de um determinado estágio de desenvolvimento, como um movimento que se realiza “em espiral”, de

forma ascendente e progressiva. O teórico deixa claro, ainda, que a “boa aprendizagem” não só está além do desenvolvimento atual do aprendiz, como o impulsiona e cria novas necessidades de aprendizagem.

Retomando a epígrafe de Saramago (2014b), que abre este capítulo, se os terrenos nos quais os professores devem plantar árvores de sabedoria puxam mais para o sáfaro do que para o fecundo, qual seria a melhor alternativa para os docentes? Semear o terreno e esperar que nasçam os brotos nas áreas que já são fecundas, ou produzir, de forma intencional e sistemática, a fecundidade, lavrando e adubando o terreno inteiro? Diante das especificidades da formação daquele profissional que tem o compromisso com a transformação (cognitiva, emocional, pessoal e social), a segunda alternativa parece-me mais coerente, tarefa assumida na condução desta pesquisa.

Não intento, com a alegoria que busquei no romance “O homem duplicado”, de José Saramago, defender uma educação proeminentemente tradicional. “Plantar árvores de sabedoria”, neste caso, não se confunde com a “educação bancária”, mas com a ação deliberada de ensinar. Só existe aluno ativo, se existir professor ativo, visto que o trabalho deste “consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (Nóvoa, 2009, p. 3). Só existe aprendizagem, se houver mediação, mesmo em situações informais, nas quais se aprende “naturalmente com a vida”.

Se considerarmos os pressupostos teóricos de Vygotsky (1988), não há de pensarmos, por exemplo, em autodidatismo, livre de qualquer forma de mediação humana, visto que os instrumentos e, principalmente, os signos (língua, escrita e números) são construções sociais, que se destacam do mero desenvolvimento biológico, e criam “novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (Vygotsky, 1988, p. 45). Assim, quando se diz, por exemplo, que alguém aprendeu a tocar violão ou a ler, “sem a ajuda de ninguém”, isso não significa que não houve mediação.

Seja o instrumento “violão”, seja o signo “escrita”, estamos diante de objetivações humanas que proporcionam a transmissão e apropriação dos saberes construídos ao longo da história, para que outros pudessem ser construídos. Há, portanto, em todos os processos educativos, mesmo os mais informais, mediação humana (Leontiev, 2004). No caso da escola, essa mediação se dá pelo ensino, que pressupõe ações que extrapolam, e muito, o mero acompanhamento de atividades que sejam “úteis e agradáveis” aos anseios dos jovens aprendizes expostos a toda sorte de propagandas e, em muitos casos, imersos em uma dura realidade.

O que seria hoje em dia, para retomar Dewey (1965), um ensino que impõe “algo externo ao aprendiz”? “Partir da criança” é muito válido, desde que isso realmente seja somente o ponto de partida,

jamais o ponto de chegada, tal e qual o início, uma vez que a escola não deve se restringir a organizar as experiências do cotidiano do aluno, mas revelar e ampliar aquilo que a experiência imediata circunscribe e esconde (Saviani, 2012). Se pensarmos na escola pública, campo desta pesquisa, e na literatura, área do saber a qual me dedico, quantos alunos saberiam, *a priori*, que precisam de Florbela Espanca, Mia Couto, Jane Austen, Machado de Assis e tantos outros homens e mulheres que se dedicaram e se dedicam a desvelar os laços de afeto e de dor que unem a humanidade e que, portanto, (nos) humanizam?

A própria vida, em uma “sociedade educativa”, já oferece aos indivíduos oportunidades de progredirem no saber, como propõe Delors (2000)? Para responder a essa pergunta, é necessário refletirmos sobre de qual vida estamos falando. Novamente, retomo o exemplo da literatura. Um aluno que, desde a mais tenra idade, convive com pais leitores, que possui livros em sua casa, que participa de rodas literárias com os familiares, enfim, que tem o gosto pelos livros criado por essas circunstâncias, não encontrará, na escola, um mundo que lhe é estranho.

Por seu turno, um aluno filho de pais analfabetos, ou não afeitos à leitura literária, ou que não têm condições de comprar livros, ao se deparar na escola com um mundo onde ele ainda não habita, encontrará nesse lugar sua única e derradeira chance de se apropriar de uma forma de conhecimento que a experiência cotidiana não lhe apresentou. É necessário considerarmos que “enxergar além daquilo que é imediatamente perceptível e compreender a essência dos fenômenos exige a apropriação de conhecimentos para além do senso comum, exige ir além do cotidiano” (Saccomani, 2014, p. 159).

Então, “a sociedade educativa”, como a sociedade, de modo geral, é muito desigual. Logo, se, sob o pretexto de valorizar o protagonismo juvenil, a escola considerar apenas os interesses mais imediatos dos alunos, sepultará a possibilidade de ascensão intelectual de boa parte deles, mais especificamente daqueles com menos recursos. Uma das consequências da pedagogia da existência que considero mais nefastas na contemporaneidade é “customização curricular” (R. R. D. da Silva, 2014), situação na qual “os próprios estudantes são interpelados a produzir os seus percursos formativos, alicerçados nos seus interesses e nas oportunidades que a economia do conhecimento possa lhes oferecer” (R. R. D. da Silva, 2014, p. 131).

Ser protagonista de sua formação não pode significar, na escola, a escolha do que já se tem, ou a reiteração de experiências, para usar um termo caro à pedagogia da existência, visto que “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua” (Saviani, 2012, p. 2). De uma forma bastante sintética, o papel da escola é ser escola. Esse lugar deve estar em sintonia com o momento histórico, com a evolução

da sociedade em rede e com as potencialidades que as ferramentas digitais oferecem. Deve, ainda, contar com professores que respeitam e valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, sem que tudo isso represente uma total (con) fusão entre a “realidade” que é captada na imediatividade da vida, com seus interditos, e a realidade que é revelada e desvelada “na” e “pela” ação pedagógica.

Na verdade, para a consecução dos propósitos da educação, será mesmo necessário temporária suspensão de liberdade de escolha dos indivíduos em formação (Duarte, 2018). Essa ideia vai no sentido contrário a um suposto respeito à liberdade ou à hipervalorização das escolhas dos alunos, mesmo porque essa liberdade, concordando com Duarte (2018), é ilusória:

Não se pode deixar às crianças e aos adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória, porque, na verdade, as crianças e adolescentes fariam escolhas na maior parte das vezes ditadas pelos modismos criados pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento. O processo educativo caminha da heteronomia para a autonomia, que é conquistada à medida que o indivíduo se apropria da riqueza cultural que *nele forma necessidades* e potencialidades ampliadoras de suas atividades e de suas relações com o mundo (Duarte, 2018, p. 144, grifo meu).

Portanto, se quisermos formar indivíduos autônomos, mais do que reiterar o que já conhecem “naturalmente” sem a mediação escolar, é necessário comunicar e produzir “artificialmente” as necessidades que os jovens educandos ainda não sabem que têm. A ideia de algo “artificial”, associado à educação escolar, pode gerar ruídos de compreensão, por isso penso que sejam necessários alguns esclarecimentos. A produção artificial das necessidades à qual me refiro tem base vygotskyana e diz respeito ao salto qualitativo que se espera na educação, de funções elementares ao desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Enquanto no primeiro caso há uma relação direta do indivíduo com uma situação-problema, no segundo, há uma relação mediada pelo signo, que é “colocado” entre o indivíduo e o meio, e exigirá daquele uma postura ativa e engajada no estabelecimento desse elo (Vygotsky, 1988).

Artificial, nesse caso, em nada tem a ver com a ideia de uma escola deslocada de seu tempo histórico ou distante da realidade cultural que circunda os alunos. Diz respeito, sim, a uma atividade de mediação que não está dada pela natureza, mas é construída, produzida nas relações humanas com o deliberado propósito de promover aprendizagens que, por sua vez, produzirão, ininterruptamente, a

necessidade de novas aprendizagens. Se, em Dewey (1965, 2007), a postura ativa do aluno para a aprendizagem é suscitada pelas experiências e necessidades do cotidiano, em Vygotsky (1988, 1998, 2010), essa postura será consequência da mediação pelo signo, que produz novas necessidades que estão além do cotidiano e caminham à frente do desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, ainda que Dewey, Vygotsky e Freire sejam, por vezes, citados indistintamente em trabalhos que tratam das metodologias ativas, há, conforme evidenciado, diferenças no que tange às suas filiações teóricas e à maneira como compreendem a aprendizagem. Essas diferenças não são meras sutilezas, pois revelam uma compreensão de mundo e de educação que deve ser considerada quando do desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa.

No caso desta, embora eu valorize e reconheça os imensos e inegáveis contributos da filosofia de Dewey para a educação, recorro a Vygotsky e Freire como teóricos basilares para a reflexão sobre as metodologias ativas e suas interfaces com a literatura e TIC. E, assim, o faço por compreender que os postulados desenvolvidos por esses autores dão maior relevo à mediação e se aproximam mais da base teórica sobre literatura e ensino enquanto processo de humanização, tema que desenvolvo no Capítulo IV.

Diante das ideias discutidas nesta seção, não me parece prudente atribuir a paternidade das metodologias ativas a este ou àquele teórico, ou mesmo a um grupo pequeno de intelectuais do século XX. O que há, de fato, é um conjunto de pensadores, de diferentes épocas, que ajudou a edificar o que hoje conhecemos sob o epíteto de “metodologias ativas”. E nesse conjunto, ainda que, grosso modo, prevaleça a ideia de uma aprendizagem pela ação, há diferenças substantivas na forma como cada teórico concebe a sociedade, a educação e a mediação nos processos formais de ensino-aprendizagem. Colocá-los de forma amalgamada como base teórica para o estudo sobre metodologias ativas, além de considerar apenas a superfície dos processos educativos, escamoteia distinções que considero fundamentais quando da elaboração de uma proposta que recorra a essas metodologias.

Faz-se necessário, ainda, reconhecermos que as contradições do fazer humano refletem-se nas formulações pedagógicas e que em qualquer uma delas há ganhos e limites. Isso implica para professores e pesquisadores um olhar que se distancie de qualquer forma de maniqueísmo. Sobre as metodologias ativas, não há, ou não deveria haver entre educadores, espaço nem para o entusiasmo acrítico, que entorpece a reflexão, nem para o ceticismo contraproducente, que põe a educação em estado de inércia em relação ao movimento do mundo.

Depois de refletir criticamente sobre as bases nas quais as metodologias ativas são erigidas,

bem como sobre o pensamento dos teóricos aos quais esta pesquisa se filia, apresento na seção seguinte uma revisão de literatura mais atualizada. Nela, constam reflexões teóricas e trabalhos empíricos disponíveis em bases de dados e repositórios de universidades. Os trabalhos versam sobre metodologias ativas e suas interfaces com as tecnologias digitais na educação. Busco, com esse movimento, conhecer o que foi produzido mais recentemente sobre o tema, de modo a refletir sobre os ganhos, limites e lacunas de pesquisa.

3.3 Trabalhos relacionados

Como tentei evidenciar na seção anterior, as metodologias ativas não são exatamente uma novidade. Elas nos remetem a um conjunto de autores e teorias que, desde a modernidade, já discutiam a necessidade e importância de uma aprendizagem pela ação. Mattar (2017) vai além, ao associar as metodologias ativas à maiêutica socrática. Esta, grosso modo, consistia na interação pautada em questionamentos que levavam à descoberta e à reflexão sobre o que as pessoas com quem o filósofo conversava imaginavam saber. No método de Sócrates (469–399 a.C.), não havia, portanto, explicações dadas. O conhecimento era elaborado pela ação do pensamento como respostas provisórias aos questionamentos feitos pelo mestre, no caso, o filósofo.

Quase 2.500 anos depois, de alguma maneira, esses princípios ainda reverberam nas metodologias ativas, assim definidas por Moran (2018, p. 5): “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem”. Valente (2018), ao destacar a centralidade do aprendiz no processo ensino-aprendizagem, aponta a resolução de problemas, a investigação e a aprendizagem por descoberta como formas para envolver os alunos nesse processo. Diesel et al. (2017) esclarecem que as metodologias ativas não se constituem enquanto técnicas, mas como uma abordagem teórica que põe o aluno na centralidade do processo pedagógico, de modo que possa desenvolver a autonomia, a reflexão e problematizar a realidade.

Esta distinção é importante para evitarmos qualquer tipo de ruído de compreensão sobre metodologia e métodos. Se compreendidas como expressões sinônimas, as metodologias ativas acabam por se reduzir a um conjunto limitado de procedimentos que estimulam a ação discente para a construção do conhecimento. Essa seria, claro, uma visão limitadora e equivocada sobre aquilo que é basilar quando estamos a falar sobre uma metodologia, qualquer que seja.

Uma metodologia tem caráter de tratado, de ordenamento sobre o caminho, é ampla e agrega princípios, orientação de mundo, de sociedade e de educação (J. C. S. Araújo, 2015). Por ser geral, diz

respeito a um conjunto de princípios e disposições que irão favorecer a aprendizagem (Masetto, 2015). No caso das metodologias ativas, o princípio fundamental é a centralidade ou protagonismo do aluno, que constrói seu conhecimento pela ação, no processo pedagógico (Diesel et al., 2017; Moran, 2018; Uzun, 2021; Valente, 2018).

Compreendido o princípio fundamental que lastreia as metodologias ativas, não há hipótese de reduzi-las a um conjunto de aproximadamente 10 estratégias que já se encontram cristalizadas na literatura científica. Na verdade, sua abrangência é muito maior. Ouso dizer que algumas excelentes estratégias ativas para a aprendizagem ainda não foram “descobertas”, ou ainda não têm nome.

Aliás, a nomeação e a sistematização dessas estratégias, ao mesmo tempo que fornecem algum substrato e orientação para que professores e pesquisadores desenvolvam seus projetos de ensino e pesquisa, podem contribuir para, de alguma forma, limitar a atuação desses profissionais. Isso pode acontecer, caso, imbuídos das melhores intenções, esses atores resolvam tomar uma estratégia ativa como um “figurino a ser vestido”, um modelo, com características e sequências predefinidas, a ser seguido.

O movimento do mundo, que agrega o aprimoramento da pesquisa científica, faz com que o conhecimento produzido seja constantemente reformulado a uma velocidade sem precedentes, o que, por si só, já dificulta a adesão a um “modelo de aprendizagem”, visto que não habitamos em um mundo estável. Ao contrário, ele é fluido, líquido (Bauman, 2007). A

título de exemplificação, uma das metodologias ativas, a “sala de aula invertida”, sistematizada pelos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams, já sofreu, ao longo de sua existência, modificações implementadas pelos próprios criadores. A segunda versão da sala de aula invertida apresenta um modelo invertido de aprendizagem para o domínio, que incorpora elementos da taxonomia de Benjamin Bloom, associados ao uso das TIC e a uma maior personalização da aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Bergmann & Sams, 2016).

Assim, ainda que esses autores defendam um modelo “sustentável e replicável”, o mundo e o conhecimento em construção levam-me a acreditar que a adoção e reflexão sobre princípios gerais que norteiam as metodologias ativas, ainda que também não sejam estáveis, sejam um caminho mais fiável que a adoção, ou mesmo a adaptação, de um “modelo”.

Nessa constante reelaboração do conhecimento científico no campo da educação, muitos investigadores têm se dedicado à realização de pesquisas teóricas e empíricas sobre as metodologias ativas. Os objetivos dessas investigações são diversos. Desde a reflexão sobre os contributos de algumas

teorias de aprendizagem e pontos de convergência com as metodologias ativas até a avaliação de seus efeitos para motivação, interesse, autonomia, colaboração, aprendizagem e rendimento acadêmico dos alunos. Há ainda alguns trabalhos que exploram as interfaces entre as metodologias e as TIC e outros que elaboram algumas críticas às metodologias ativas. Sobre esses resultados, passo agora a discorrer.

Diesel et al. (2017), em um estudo bibliográfico, com o objetivo de buscar pontos de convergência entre as metodologias ativas e teorias da aprendizagem consagradas, apontam a aprendizagem pela interação social (Lev Vygotsky), pela experiência (John Dewey), a significativa (David Ausubel) e a com ética e autonomia (Paulo Freire), como importantes fundamentos para o desenvolvimento de propostas que recorram às metodologias ativas.

Ao exemplificar a criação de mapas conceituais como um método ativo, as pesquisadoras chamam a atenção para o fato de que, caso não haja uma clareza por parte do docente sobre os resultados pretendidos, o método ativo poderá ser questionado. E concluem que apesar de muitos docentes recorrerem às metodologias ativas, uma parte não tem a clareza necessária sobre os seus fundamentos e pressupostos, o que concorre para resultados nem sempre exitosos.

Uzun (2021) acrescenta a essa lista de teóricos, com os quais as metodologias ativas dialogam, os psicólogos Carl Rogers e Jean Piaget. Para o primeiro, a aprendizagem é algo experiencial, como responsabilidade do aluno, que envolve sentir e pensar. Nesse processo, que envolve a relação com os professores, devem ser dadas as condições para que os estudantes busquem sua realização pessoal. Essas condições envolvem a aceitação positiva incondicional (aceitar os alunos com as suas características), empatia (colocar-se no lugar dos alunos) e congruência (ser o que é, agir com autenticidade e estimular que os alunos façam o mesmo).

Observa a pesquisadora que “esses três elementos formam a Tríade Rogeriana que é a base na educação centrada na *pessoa*” (Uzun, 2021, p. 160, grifo meu). Essas contribuições não são diretamente de ordem metodológica, mas, concordando com Uzun (2021), há uma interessante interface com as metodologias ativas, especialmente se considerarmos o momento pandêmico. A substituição de “estudante” por “pessoa” está longe de ser um preciosismo linguístico. É, na verdade, a constatação de que as relações humanas, que envolvem o trabalho pedagógico são ou podem ser permeadas de afetividade. Então, na utilização das metodologias ativas, há de considerarmos os sujeitos reais, em suas condições subjetivas e objetivas, materiais e concretas. Caso contrário, qualquer trabalho estará, à partida, eivado de vícios que terão efeito contrário ao que se espera dos processos pedagógicos.

Outro teórico apontado pela pesquisadora é Jean Piaget, para quem o conhecimento é resultado

de uma construção gradual e progressiva que os sujeitos realizam em interação com o meio físico e com outras pessoas. Apoiando-se nas contribuições desse teórico, Uzun (2021) enfatiza que é mais difícil para os professores empregarem as metodologias ativas quando comparadas às tradicionais, visto que os docentes também precisam ser ativos, além de ter um conhecimento mais apurado sobre pedagogia e psicologia, o que nem sempre acontece. A pesquisadora conclui com uma reflexão que considero importante: “as metodologias ativas não resolvem todos os problemas existentes na educação e nem é garantia de que todos os alunos vão aprender significativamente” (Uzun, 2021, p. 161).

Esse é um ponto que vai ao encontro da forma como compreendo qualquer metodologia de ensino-aprendizagem. O fato de existir um grande volume de trabalhos sobre as metodologias ativas, e de muitos deles apontarem resultados positivos para a aprendizagem, não as canoniza, muito menos as torna infalíveis. Aliás, a bem da verdade, as pesquisas sobre metodologias ativas não prometem a resolução de todos os problemas da educação, que são sempre multifatoriais.

Sobre essa temática, Pischetola e Miranda (2019) problematizam algumas questões no que tange às metodologias ativas, que ajudam a iluminar a nossa compreensão em relação à complexidade do fazer pedagógico que, em hipótese alguma, limita-se à “aplicação” de um método. As autoras destacam que as metodologias ativas não são uma novidade, criticam o discurso que atribui às TIC o poder de inovação pedagógica e enfatizam que “esse foco no domínio da tecnologia, presente também nas metodologias ativas, repete a pedagogia tecnicista ao considerar professores e alunos apenas como *executores* de propostas ditas inovadoras, descontextualizadas e criadas por especialistas em educação” (Pischetola & Miranda, 2019, p. 33, grifo meu).

Não é difícil encontrarmos na *web* pessoas *experts*, e mesmo corporações privadas, comercializando planos de aula, sequências didáticas gamificadas, projetos que exploram a ABP etc. Isso, claro, vai na contramão do próprio princípio que lastreia as metodologias ativas, que é ação. A perspectiva da ação, adotada nesta pesquisa, conforme já discutida, é coletiva, envolve todos os sujeitos, professores e alunos, em uma relação dialógica. Pischetola e Miranda (2019) esclarecem que, caso as metodologias ativas sejam tomadas apenas como técnicas a serem aplicadas a qualquer situação didática, estaremos, na condição de professores e pesquisadores, diante de um pensamento simplista e simplificador, que desconsidera os múltiplos fatores que envolvem os processos educativos.

As autoras destacam ainda um outro ponto que me parece fundamental para pensarmos dialeticamente sobre a relação entre as aulas expositivas e as metodologias ativas. Elas aduzem que a associação entre as aulas expositivas e o fracasso escolar é mais um dos sintomas do pensamento

simplificador, que desconsidera que, sob uma perspectiva crítica, a aula expositiva também pode assumir um caráter transformador na vida dos alunos. As autoras assim enunciam: “arriscamo-nos a dizer que a aula expositiva pode ser considerada, ela mesma, uma metodologia ativa, se o professor conseguir instaurar dinâmicas de interação entre todos os componentes da aula: professor, ambiente, conhecimento, aluno” (Pischetola & Miranda, 2019, p. 43). Subscrevo sem ressalvas o que é enunciado pelas pesquisadoras, especialmente por adotar como um dos marcos teóricos da discussão sobre literatura a perspectiva dialógica bakhtiniana de discurso.

Bakhtin, ao refletir sobre o processo comunicativo, ou melhor, sobre a interação verbal (que ocorre, por exemplo, em uma aula), propõe uma superação do tradicional esquema até então adotado pela Linguística, que atribuía “atividade” ao locutor e “passividade” ao ouvinte. Para esse filósofo da linguagem:

o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* (Bakhtin, 1997, p. 290, grifo do autor).

Se tomarmos o evento “aula”, como ato de interação verbal, e considerarmos essa acepção de linguagem, é possível concluirmos que até no método mais tradicional, “bancário”, centrado na exposição docente, há “ação” dos alunos. Em uma aula pensada dessa forma, os estudantes são convocados a assumirem uma atitude responsiva que é, inexoravelmente, ativa. Em outras palavras, mesmo em uma aula “monológica”, é possível vislumbrar a ação de um pensamento em ebulição. Essa reflexão não significa, em hipótese alguma, a defesa intransigente do modelo tradicional.

Meu intuito é, realmente, ao lume de um teórico da linguagem, tensionar um conceito do campo da educação e, ao mesmo tempo, reconhecer que as TIC e as pesquisas sobre metodologias ativas oferecem-nos hoje incontáveis maneiras de dar materialidade à ação do pensamento, às respostas produzidas pelos alunos em situações de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessário também a superação, na educação, de uma visão dualista, herança da modernidade (Pischetola & Miranda, 2019), que dicotomiza categorias como: tradicional *versus* ativa; aluno *versus* professor; individual *versus* coletiva; transmissão *versus* construção. Sobre esta última, em um trabalho desenvolvido por Altinyelken e Hoeksma (2021), com o objetivo de analisar como a pedagogia ativa de ensino-aprendizagem foi implementada nas escolas secundárias do Maláui, os autores instigam-nos a refletir sobre duas questões que devem ser consideradas, principalmente em contextos em que os sujeitos estão imersos em uma dura realidade:

If teachers are not supposed to convey knowledge, what is the source of knowledge for students living in resource poor areas where textbooks or other educational materials are scarce both at school and home? Would conversing in groups with their peers lead to knowledge creation and broaden their horizons and awareness beyond their socialisation and conditioning in their communities? (Altinyelken & Hoeksma, 2021, p. 133).

Os autores assim concluem: “there is a risk that stigmatisation of direct teaching as traditional, conventional and ineffectual might undermine students’ access to knowledge even if they are at school” (Altinyelken & Hoeksma, 2021, p. 133). Embora o acesso à Internet seja uma realidade para grande parte da população mundial, não é possível exercer a docência sem a compreensão das assimetrias econômicas que assolam os países e que, no período pandêmico, foram agudizadas e expostas. Assim, uma visão dualística, que adentra somente à superfície do que representa o ensino tradicional para condená-lo, além de ser reducionista, colabora para a reprodução de um ciclo que aprisiona jovens de baixa renda dentro de suas experiências cotidianas, marcadas pelos limites do que o dinheiro pode comprar.

Retomando a pesquisa desenvolvida por Pischetola e Miranda (2019), que problematiza a visão simplificadora sobre as metodologias ativas, encontramos uma proposição para a superação de um olhar reducionista. As pesquisadoras advogam a favor de uma perspectiva interacional da aprendizagem, numa

pedagogia situada, que “toma a comunicação e as aprendizagens como trocas ininterruptas evidenciadas por uma constante interdependência entre os sujeitos, o ambiente e suas realidades” (Pischetola & Miranda, 2019, p. 47).

Pensando dessa forma, não faz sentido qualquer proposta de “exportação” de um modelo de ensino, ainda que inovador e “disruptivo”, para que seja “aplicado” por outrem, sem que as condições reais e orgânicas dos sujeitos e de suas realidades sejam consideradas. Por vezes, essas condições serão os maiores empecilhos, como observado por Altinyelken e Hoeksma (2021). Os pesquisadores destacam a avaliação positiva que os professores fizeram ao recorrerem às metodologias ativas em turmas do ensino secundário do Maláui. No entanto, questões como “arge classroom sizes, inadequate materials and textbooks, the use of English as the medium of instruction, insufficient lesson time, problems related to students’ preparedness for learning, and certain aspects of Malawian *culture*” (Altinyelken & Hoeksma, 2021, p. 134, grifo meu) limitaram, naquele contexto, naquela cultura, o alcance e as potencialidades das metodologias ativas.

Outras pesquisas teóricas catalogam e descrevem algumas metodologias ativas (Lara & Gómez, 2020; Lovato et al., 2018). Lara e Gómez (2020), ao reconhecerem a importância de a escola formar cidadãos autônomos e capazes de aprender ao longo da vida, buscam, na literatura científica, informações atualizadas que possam contribuir com o ensino-aprendizagem dos Estudos Sociais. Antes de descrever as metodologias ativas, as autoras dedicam-se a fazer uma breve abordagem sobre os Estudos Sociais, sob o ponto de vista epistêmico. Enfatizam que para uma abordagem holística, sob uma perspectiva humanista, o processo ensino-aprendizagem dos Estudos Sociais não prescinde do “conocimiento del sujeto social, a sus valores y cultura en un contexto dado” (Lara & Gómez, 2020, p. 4).

Nessa pesquisa, há uma preocupação em pontuar as especificidades da área do conhecimento com o qual as autoras trabalham, e como isso se reflete no ensino-aprendizagem para, só então, apontar algumas metodologias ativas como possibilidades didáticas. Esse exercício, que demonstra uma preocupação com o campo do saber no qual atua o docente, é muito importante. No entanto, o trabalho não discute os resultados esperados com o uso das metodologias ativas em paralelo com as especificidades do campo do saber.

Na pesquisa empreendida por Correa et al. (2021), os autores, além de discorrerem a partir de uma revisão bibliográfica sobre a gamificação como forma de incentivo à leitura crítico-reflexiva, propõem uma “Taxonomía de la gamificación”, para que possa ser utilizada por outros professores de modo a

evitem confusões conceituais. Os pesquisadores diferenciam conceitualmente metodologias, métodos, técnicas e ferramentas. Esclarecem, ainda, que as metodologias ativas, cuja base pedagógica pressupõe o protagonismo do aluno, recorrem a vários métodos, estratégias, técnicas e instrumentos, e que “la gamificación debe ser entendida como una estrategia que conjugada con una metodología activa permita motivar al estudiante a construir su conocimiento y guiarse a un aprendizaje significativo” (Correa et al., 2021, p. 2572). Os pesquisadores acreditam que a motivação para a leitura, apoiada na gamificação como estratégia, possa incentivar jovens a lerem por prazer e realizarem suas atividades em um ambiente de aprendizagem agradável.

Um ponto muito interessante nesse trabalho é a não adoção, nem a proposição, de um “modelo estático e encapsulado” para ser “aplicado”. Os autores refletem sobre princípios e fundamentos para proporem uma taxonomia que pode ajudar outros professores e pesquisadores. Contextualizam, ainda, os tipos de jogadores em convergência com as inteligências múltiplas para a compreensão leitora, o que é, igualmente, interessante. Em contrapartida, a compreensão de leitura apresentada no trabalho, que cita, na seção dedicada ao tema, apenas um documento oficial do Ministério da Educação do Equador, é, a meu juízo, instrumental e não contempla a concepção de leitura (literária) que adoto nesta pesquisa, tema sobre o qual discorro com maior profundidade no Capítulo IV.

Sobre leitura literária no ensino secundário, Hernández Ortega e Rovira-Collado (2020) discorrem sobre as interfaces entre a narrativa transmídia, a ABP e a educação literária. Os autores catalogam uma miríade de projetos que fazem essa aproximação. Todos eles são disponibilizados, com os seus respectivos *hiperlinks*, e constituem um interessante manancial para que outros professores e pesquisadores possam se inspirar para produzirem seus próprios projetos. Os autores dão ênfase ao papel da linguagem multimodal, que os recursos digitais agregam, como forma de variar e ampliar os conhecimentos sobre uma obra literária e sobre as próprias ferramentas disponíveis na Internet. Para esses autores:

la multimodalidad proporciona un conjunto de posibilidades que facilitan que el alumnado exponga sus capacidades, inquietudes e interpretaciones de la obra literaria a partir de las propias capacidades, así como de otros conocimientos instrumentales adquiridos, principalmente, a través de la red (Hernández Ortega & Rovira-Collado, 2020, p. 86).

De fato, poder recontar histórias, por meio de figuras, vídeos, áudios, animações etc., aproxima a educação literária da cultura contemporânea, na qual todos estão inseridos. Mais que isso, permite a partilha, de modo múltiplo, criativo e autoral, de experiências leitoras de uma comunidade. Experiências essas que, quando compartilhadas em rede, como é o caso dos projetos catalogados pelos autores, têm a chance de inspirar e motivar outros jovens leitores, o que é, sem dúvida, algo muito interessante.

Sobre o aspecto autoral, é importante pontuar que essas experiências que recorrem à linguagem multimodal não constituem “apenas” uma forma diferente de contar a mesma história. A seleção de ferramentas e plataformas, a predominância de uma determinada linguagem, a escolha de determinados excertos, temas, lugares ou diálogos presentes em uma determinada obra literária, para elaboração de atividades assentes na multimodalidade, são ações que revelam autoria. Apresentam um olhar individual, ou coletivo a depender da atividade, para questões que os sujeitos julgam importantes e “dignas” de serem salientadas, e revelam uma interpretação, uma autoria, uma resposta ao texto literário.

No dia a dia de um leitor, isso pode ser observado, por exemplo, nas capas ilustradas de diferentes edições de uma mesma obra. A imagem construída para compor a capa de um livro revela algo que os editores julgam importante naquela obra. A imagem pode, inclusive, subverter os sentidos do texto e induzir, de alguma forma, a interpretação dos leitores.

Então, concordando com Hernández Ortega e Rovira-Collado (2020), a linguagem multimodal, associada ao uso de recursos digitais, deve ser considerada nos trabalhos que visam à educação literária. Isso porque oferecem múltiplas formas de partilhar respostas ao texto literário, por estarem em sintonia com a cultura e contemporaneidade e por revelar pontos relevantes de uma interpretação.

Os autores afirmam que na literatura juvenil espanhola há cada vez mais itinerários multimodais de leitura que recorrem a listas do *Spotify*, canais do *YouTube*, perfis de mídia social etc., e que essas práticas sociais vão ao encontro dos interesses dos alunos. Enfatizam que “estas dinámicas responden a los intereses del alumnado y sus prácticas digitales habituales. E que una propuesta innovadora puede no ser digital, pero no puede ir en contra de los intereses actuales de los jóvenes” (Hernández Ortega & Rovira-Collado, 2020, p. 83). Os pesquisadores consideram que os interesses atuais dos jovens são uma força ainda mais importante que a utilização de recursos digitais, quando da criação de projetos para a educação literária. Sobre esse ponto, tenho uma compreensão diversa, por razões que penso já ter explorado na seção anterior, mas que retomo no Capítulo IV.

Um outro estudo, desenvolvido por Gómez Trigueros (2018), teve como objetivo analisar a percepção, aquisição e compreensão de conhecimentos históricos de 72 estudantes de um Centro de

Educação Secundária da província de Alicante, na Espanha. Para tanto, foi elaborado um projeto de intervenção que incluía algumas aulas mais expositivas sobre a Guerra de Independência Espanhola do século XIX, com a utilização do Google Earth e a criação de mapas conceituais. Foram desenvolvidas, ainda, em uma ABP, atividades gamificadas, com o uso das TIC. Na sequência, os alunos responderam a um questionário e realizaram uma avaliação escrita sobre os conteúdos curriculares trabalhados. Como resultado, a pesquisadora aponta que quase 80% dos alunos das turmas selecionadas para o estudo apresentaram desempenho avaliado como excelente, no que tange à compreensão do conteúdo trabalhado.

Aqui destaco pontos importantes observados nesse trabalho, como, por exemplo, a aproximação entre ações mais inovadoras, como atividades gamificadas assentes nas TIC, e uma avaliação no modelo tradicional, a prova escrita. Isso, a princípio, pode parecer um contrassenso. No entanto, essa aproximação é legítima, se assim o docente, como foi o caso, considerar. Na verdade, valer-se de uma prova escrita, para avaliar aprendizagens desenvolvidas por meio da gamificação e da ABP, e constatar os resultados referidos pela pesquisadora é um grande mérito. Isso porque, seja na Espanha, em Portugal, no Brasil, ou em qualquer outro país, existem documentos que orientam, balizam ou mesmo definem determinados padrões de aprendizagem.

Esses padrões são exigidos quando os alunos se submetem a avaliações de larga escala, como provas de acesso ao ensino superior, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) etc. Claro que a prova escrita, como único instrumento avaliativo, é limitadora e, por vezes, injusta. No entanto, por ora, é a que mais se aproxima do modelo dessas avaliações em larga escala, o que, sem dúvida, é um problema, especialmente para áreas como a filosofia, a literatura e as artes, que tratam de um conhecimento que não pode, objetivamente, ser mensurado.

Ademais, os resultados encontrados pela pesquisadora vão ao encontro do que Bender (2014), em seu livro “Aprendizagem Baseada em Projetos”, evidencia sobre a aprendizagem de conteúdos e desempenho de alunos em avaliações de larga escala. Como coloca o autor mencionado, as pesquisas têm mostrado, de forma consistente, que, quando comparada ao modelo tradicional, a ABP produz melhores efeitos no domínio de padrões curriculares.

Então, atestar o bom desempenho em provas escritas ou testes de larga escala, de alunos que participam de atividades gamificadas ou outra estratégia que se assenta nas metodologias ativas, é algo que também corrobora o potencial dessas práticas pedagógicas para a aprendizagem. Potencial também

confirmado por Murillo-Zamorano et al. (2021), que pesquisaram sobre os resultados de atividades gamificadas, desenvolvidas com um grupo de alunos da Universidade de Extremadura (Espanha), e chegaram à conclusão de que “it is possible to match digital society, academia and students’ interests by generating satisfactory active learning setups without any loss of students’ academic achievement (Murillo-Zamorano et al., 2021, pp. 21–22).

As pesquisas vêm mostrando, então, que a implementação de metodologias ativas com alunos da Educação Básica e superior, em articulação com a cultura digital, ao contrário do que possam pensar os mais céticos, não compromete o desempenho acadêmico dos estudantes. Isso, claro, dada a natureza complexa da educação, que não escapa às contradições, fragilidades já apontadas anteriormente. De todo modo, imputar às metodologias ativas a pecha de “mero modismo”, que obsta o desempenho acadêmico, não encontra sustentação na literatura acadêmica.

Os resultados encontrados são, no geral, positivos, como pode ser observado no trabalho desenvolvido por Moura (2017). A pesquisadora, que é professora de uma escola pública em Braga (Portugal), apresenta uma série de experiências pedagógicas mediadas por tecnologias móveis e baseadas em metodologias ativas. Moura (2017) salienta que a ABP, além de tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem, potencializa a utilização de ferramentas digitais e permite a combinação com outras técnicas didáticas. A pesquisadora elenca quatro projetos de ensino e pesquisa desenvolvidos com seus alunos em turmas do 10º e 11º anos, a saber: “Viciados em Livros”; “Letras Galegas 2017”; “*Apps for Good*” e “Fascínio do Oriente”. Aqui refiro brevemente os resultados somente do primeiro projeto.

A pesquisadora, ao constatar que apenas 17,4% dos alunos dedicavam o tempo livre à leitura, desenvolveu um projeto no qual os alunos deixavam uma vez por semana a sala de aula para irem à biblioteca da escola. Lá permaneciam por 45 minutos e podiam ler obras do acervo ou seus próprios livros em formato impresso ou digital. Ao término de cada semestre deveriam apresentar aos colegas um dos livros lidos durante o período. Assim, cada aluno produziu um *trailer* por meio do *app* Animoto, para que fosse socializado. O objetivo era, segundo a docente, a promoção de práticas contínuas de leitura que estivessem além da aplicação de conteúdos curriculares.

Como resultados expressivos, a pesquisadora destaca que mais de 80% dos alunos avaliaram positivamente as estratégias adotadas, bem como o seu potencial para o incentivo à leitura. Destaca ainda que 23% leram durante o 1º período letivo três ou mais livros, o que é, de fato, um número bastante significativo. Aqui observamos novamente, como também foram apontadas por Hernández Ortega e

Rovira-Collado (2020), as potencialidades da linguagem multimodal como incentivo à leitura e à partilha diversa e criativa de experiências com os textos literários, visto que a cultura digital, com todos os seus recursos e formas de comunicação, permeia a vida destes atores sociais da pesquisa mencionada: professora e alunos.

Além desses resultados exitosos referidos, Moura (2017) enfatiza que a estratégia elaborada para o incentivo à leitura literária tinha como um de seus objetivos ir além dos conteúdos curriculares, o que considero um ponto muito forte do trabalho, visto que os resultados de uma leitura literária não cabem dentro de uma matriz curricular. Por outro lado, não há, na pesquisa referida, apontamentos ou reflexões teóricas sobre a compreensão de leitura literária que orienta a prática, o tipo de leitor que se intenta formar e suas interfaces com as metodologias ativas e tecnologias digitais.

Ainda sobre essa investigação, a flexibilidade da ABP, apontada por Moura (2017), vai ao encontro da pesquisa desenvolvida por Baran et al. (2018). Estes pesquisadores combinaram a ABP e técnicas de jogos para promover a aprendizagem de física, mais especificamente das Leis de Newton, em uma escola do ensino secundário de Diarbaquir, na Turquia. Por meio da análise de respostas obtidas com questionários e formulários de autoavaliação, os pesquisadores perceberam que os alunos que haviam participado do projeto, quando comparados a um grupo que havia “recebido” aulas convencionais, tiveram melhor desempenho acadêmico.

Também na área de física, Menezes (2016) desenvolveu uma sequência didática sobre as Leis de Newton, com objetivo de suscitar a “aprendizagem ativa” de um grupo de alunos do ensino secundário de uma escola pública do município Divina Pastora, no estado de Sergipe (Brasil). A pesquisadora recorreu à estratégia *Peer Instruction*, com o uso de *flashcards*, para que os alunos auxiliassem uns aos outros no entendimento de conceitos da Física, neste caso, relacionados às compreensões com a experiência didática com as Leis de Newton. Após a análise das respostas aos questionários aplicados com os participantes e das gravações das aulas, Menezes (2016, p. 42) percebeu que houve “melhorias expressivas na aprendizagem ativa dos alunos”.

Sobre “aprendizagem ativa”, concordando com Valente et al. (2017), compreendo-a como não sendo a terminologia mais adequada, visto que, independentemente de como concebamos a aprendizagem, ela acontece em função do sujeito que “tem que ser ativo, realizando atividades mentais, para que essa aprendizagem aconteça. Assim, não é possível entender que um indivíduo aprenda alguma coisa sem ser ativo” (Valente et al., 2017, p. 464). Então, também em concordância com esses autores, a terminologia “metodologias ativas” parece-me mais adequada para caracterizar as ações pensadas,

arquitetadas e executadas por docentes com o deliberado propósito de promover e estimular, em um grupo de alunos, maior responsabilidade pela aprendizagem, um papel mais proativo, investigativo, portanto, mais ativo. Essa compreensão fica ainda mais evidente quando a aprendizagem é tomada sob um olhar bakhtiniano, como ato de linguagem, conforme já discutido.

Peer Instruction também foi a estratégia adotada por Moraes et al. (2016) em pesquisa realizada com 163 alunos de uma escola pública de ensino secundário de Viçosa, no estado de Minas Gerais (Brasil). Os pesquisadores desejavam investigar a aplicabilidade do método na aprendizagem de Química, mais especificamente de Estequiometria. Para tanto, desenvolveram um roteiro de aplicação com as seguintes etapas: leitura prévia do conteúdo pelos alunos, *quiz*, aula expositiva (máximo 10 minutos), testes conceituais (TC); conclusão e fornecimento de conteúdo e atividades para a aula seguinte.

Após a experiência e análise dos dados coletados, os pesquisadores chegaram à conclusão de que o *Peer Instruction* é um método adequado para o ensino de Química, por permitir aos alunos a elucidação de conceitos importantes da área. Os pesquisadores relatam que, no início das atividades, os alunos demonstraram uma certa resistência à leitura prévia do conteúdo (Sala de aula invertida/ *flipped classroom*), o que resultou em um menor índice de acertos nos primeiros dias, mas que, no transcorrer das atividades, esse índice foi aumentando, demonstrando, portanto, uma evolução da aprendizagem.

Nessa pesquisa foi possível observar a combinação de duas estratégias (*Peer Instruction* e Sala de aula invertida) e a aderência da primeira àquilo que os autores consideram pertinente para a área de Química, a elucidação de conceitos, o que, não necessariamente, se estende a outras áreas do saber. Nesse sentido, a adoção de estratégias que consideram as peculiaridades de um determinado campo do conhecimento, como é o caso da pesquisa supracitada, tem, em meu entendimento, maiores chances de resultados exitosos.

Outro ponto que destaco é o fato de alunos demonstrarem uma resistência no início, o que, talvez, seja um indício de que, mesmo entre os mais jovens, ainda predomine um conceito de “aula” enquanto ação centrada na exposição docente. Isso não pode significar, claro, a manutenção desse “conceito”, ou o medo por parte de nós, professores e pesquisadores, de explorarmos os potenciais que têm as metodologias ativas e, aos poucos, colaborarmos para a mudança de uma cultura escolar.

A mudança supramencionada, mesmo com os avanços da pesquisa em educação, ainda tem longo caminho a percorrer, como observa Alda (2018), que recorreu em sua pesquisa à ABP. A pesquisadora desenvolveu uma série de atividades com 85 alunos, distribuídos em quatro turmas do

ensino secundário de uma escola pública de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul (Brasil).

O objetivo central da investigação foi avaliar os resultados produzidos pela aprendizagem colaborativa baseada em projetos nas aulas de inglês. Os alunos foram desafiados a produzir curtas-metragens para que fossem partilhados ao término da unidade letiva. O projeto contou com três fases, a saber: “planejamento”, em que os alunos criaram seus roteiros para os curtas-metragens; “produção”, que envolveu a gravação e edição dos vídeos; e “lançamento”, com a exibição e avaliação das produções.

A partir da interpretação dos dados recolhidos por meio de entrevistas, questionários e produções dos alunos, a pesquisadora afirma que a liberdade que os alunos tiveram para escolher tarefas, em sintonia com as suas aptidões, despertou maior interesse, motivação e participação. Destaca ainda que, como consequência do trabalho colaborativo, os alunos puderam desenvolver habilidades para a resolução de problemas, negociações e tomadas de decisões, que são qualidades importantes para o desenvolvimento de trabalhos exitosos no século XXI e que encontram respaldo na literatura científica (Bell, 2010; Bender, 2014; Mattar, 2017; Moran, 2018).

Além desses resultados, que têm caráter mais genérico, e que se assemelham, em alguma proporção, a resultados de outras pesquisas, independentemente da área do saber, a pesquisadora põe em evidência um ponto muito importante e, ainda, pouco explorado: uma discussão mais profunda sobre as intersecções entre as metodologias ativas, ou uma determinada estratégia, e as especificidades da área do saber para o qual se empreende um projeto de ensino-aprendizagem e pesquisa. A investigadora assim enuncia:

A colaboração também teve efeitos positivos no que tange *à aprendizagem da língua, construída socialmente*, conforme os relatos dos estudantes. A ABP possibilitou meios para abordar a *função social da língua*, tornando o aprender e o fazer indissociáveis e fomentando a capacidade de pesquisar, criar e formular ao invés da simples memorização dos conteúdos (...), o caráter prático do ensino baseado em projetos centrou-se na *prática comunicativa da língua*, visando a produção escrita e oral a partir de diferentes situações de uso. A partir de conhecimentos *linguísticos e metalinguísticos dos alunos*, estabeleceram-se pontos de partida para novas construções (Alda, 2018, p. 226, grifo meu).

A aproximação, realizada pela pesquisadora, entre as atividades colaborativas desenvolvidas no

projeto e a compreensão sobre a função social da língua, que se materializa nas mais diversas práticas sociais, é, sem dúvida, um contributo para outras pesquisas. A “prática”, evocada como princípio basilar das metodologias ativas, é discutida, na referida pesquisa, como “prática da língua”, nesse caso a língua inglesa. Aqui, é possível perceber o cuidado, que julgo necessário, em considerar as peculiaridades conceituais sobre a área do saber, nesse caso o entendimento sobre a língua enquanto construção social. Dessa forma, é possível extrair melhores resultados dos projetos que recorrem às metodologias ativas, visto que, desde a sua formulação, são considerados os seus princípios em confluência com o que se espera como pontos fulcrais da aprendizagem de um determinado campo do conhecimento.

Em outras palavras, habilidades e competências, como colaboração, autonomia, fluência digital, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas etc., são mobilizadas, no decurso da implementação das metodologias ativas, em cotejamento com aquilo que é específico de um determinado campo do saber, ou com a maneira como o docente/pesquisador compreende a sua área de atuação. Então, um dos desafios que se apresenta para os pesquisadores, para mim, em especial, na condução deste trabalho, é fazer essa aproximação.

Em outro estudo que também trata da aprendizagem de língua, neste caso, língua portuguesa, Lima (2019) recorre à ABP, tendo como objetivo verificar as contribuições dessa estratégia, associada a recursos digitais, no desenvolvimento de multiletramentos em Língua Portuguesa. Para tanto, conduziu uma pesquisa-ação com um grupo de 16 alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município de Pindamonhangaba, no estado de São Paulo (Brasil). A pesquisadora organizou sua intervenção a partir das etapas didáticas propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group, 1996): prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora. Sobre uma dessas etapas, e algumas ideias subjacentes ao trabalho do grupo, faço uma breve digressão.

Embora não seja meu intuito, nesta seção, e no trabalho como um todo, discutir em profundidade essas etapas propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos, creio que, por conta de suas interfaces, observadas e propostas pela pesquisadora com as metodologias ativas, seja relevante alguma reflexão sobre a segunda etapa, “instrução explícita” que, na perspectiva adotada pelo Grupo “Nova Londres”, pressupõe “intervenções ativas” por parte dos docentes:

Overt Instruction does not imply direct transmission, drills, and rote memorization, though unfortunately it often has these connotations. Rather, it includes all those *active*

interventions on the part of the teacher and other experts that scaffold learning activities, that focus the learner on the important features of their experiences and activities within the community of learners, and that allow the learner to gain explicit information at times when it can most usefully organize and guide practice, building on and recruiting what the learner already knows and has accomplished. It includes centrally the sorts of collaborative efforts between teacher and student wherein the student is both allowed to accomplish a task more complex than they can accomplish on their own, and where they come to conscious awareness of the teacher's representation and interpretation of that task and its relations to other aspects of what its being learned (The New London Group, 1996, p. 24, grifo meu).

O grupo dá destaque à ação colaborativa dos estudantes entre si e deles com os docentes os quais detêm papel ativo não somente do ponto de vista didático, mas também ético, visto que consideram, respeitam e valorizam as experiências cotidianas dos alunos, propondo, ao mesmo tempo, atividades que proporcionam a construção de novos conhecimentos. Nesse contexto, a ação (instrução) docente é fundamental. “Instrução explícita” em nada se confunde, conforme esclarecido no excerto, com a “transmissão” centrada no docente. Essa instrução pressupõe atividade que gera atividade, ação que mobiliza ação, ideias interessantes para refletirmos sobre as metodologias ativas.

Embora os princípios, que dão sustentação às metodologias ativas, sejam bastante antigos, conforme discutido na seção anterior, no momento (1996), em que um grupo de pesquisadores se reúne para discutir e propor práticas pedagógicas lastreadas nas práticas sociais, as metodologias ativas não estavam “na moda”. A bem da verdade, esse grupo não trabalhava com esse conceito. O que o grupo propunha, grosso modo, era que as práticas pedagógicas considerassem o mundo em transformação, ou seja: as múltiplas linguagens, impulsionadas pelos avanços tecnológicos; a multiculturalidade e a diversidade linguística, incitadas pelos movimentos migratórios; e a superação de dicotomias, como erudito *versus* popular e cultura canônica *versus* cultura de massa etc.

Tudo isso, portanto, como forma de valorização dos atores em processo de formação, em suas mais diversas e complexas circunstâncias. A proposta desenvolvida pelo Grupo “Nova Londres” é bastante influenciada por Paulo Freire (Coscarelli & Corrêa, 2021) e, ao valorizar a cultura dos estudantes e as ações empreendidas pelos professores nos processos pedagógicos, que superam a “transmissão direta”, fornece-nos elementos para relacioná-la às metodologias ativas.

Relação aproveitada e desenvolvida por Lima (2019) que, em sua proposta de intervenção, com a criação de situações-problema, mobilizou habilidades de leitura e escrita para a promoção dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar do desconforto inicial que os alunos demonstraram no início das atividades, os resultados foram exitosos. Assevera a pesquisadora que “a aprendizagem baseada em problemas possibilitou um trabalho com o texto a partir de práticas discursivas situadas como resolução de problemas que mobilizaram conceitos e procedimentos para promoção de habilidades de leitura e de escrita práticas, cognitivas e socioemocionais” (Lima, 2019, p. 122).

O trabalho supracitado, além de aproximar os princípios, ou o princípio basilar das metodologias ativas, “o fazer pela ação”, e as ideias da Pedagogia dos Multiletramentos, aponta, em suas considerações finais, a relação entre a teoria que orientou a criação das atividades e as peculiaridades da área do saber, no caso a Língua Portuguesa. A ideia de “prática”, nesse caso, é contextualizada com aquilo que é caro à aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira: leitura e escrita como práticas sociais, pensadas, portanto, como forma de atuação no mundo concreto. Atuação essa que não se limita à adaptação do sujeito ao mundo, mas, sobretudo, sob uma perspectiva freiriana, vislumbra a sua transformação.

3.4 Síntese

Iniciei o capítulo apresentando a demanda que existe hoje em torno do tema “metodologias ativas” e justificando a necessidade de refletirmos sobre as suas bases, potencialidades e fragilidades. Em seguida, arrolei um conjunto de questões que conduziram as reflexões e a busca na literatura científica. Na sequência, pus em paralelo, a partir do referencial teórico apontado, as correntes filosóficas/pedagógicas da essência e da existência, com o fito de compreender melhor os fundamentos das metodologias ativas, bem como o seu alcance, os seus limites e contradições.

Na seção que tratou dos contrapontos, discuti alguns pressupostos da Escola Nova a partir do pensamento de um de seus principais representantes, John Dewey, autor bastante referenciado em trabalhos sobre metodologias ativas. Suas ideias foram cotejadas com as de Lev Vygotsky e Paulo Freire, outros teóricos também bastante citados nesses trabalhos.

Na seção que apresentou alguns trabalhos sobre metodologias ativas produzidos mais recentemente, busquei refletir sobre os ganhos, limites e lacunas de pesquisa. A Figura 2 sintetiza as questões que foram discutidas e algumas conclusões advindas desse percurso. Ela é também o mote para a tessitura

das considerações seguintes sobre as questões apresentadas no início do capítulo.

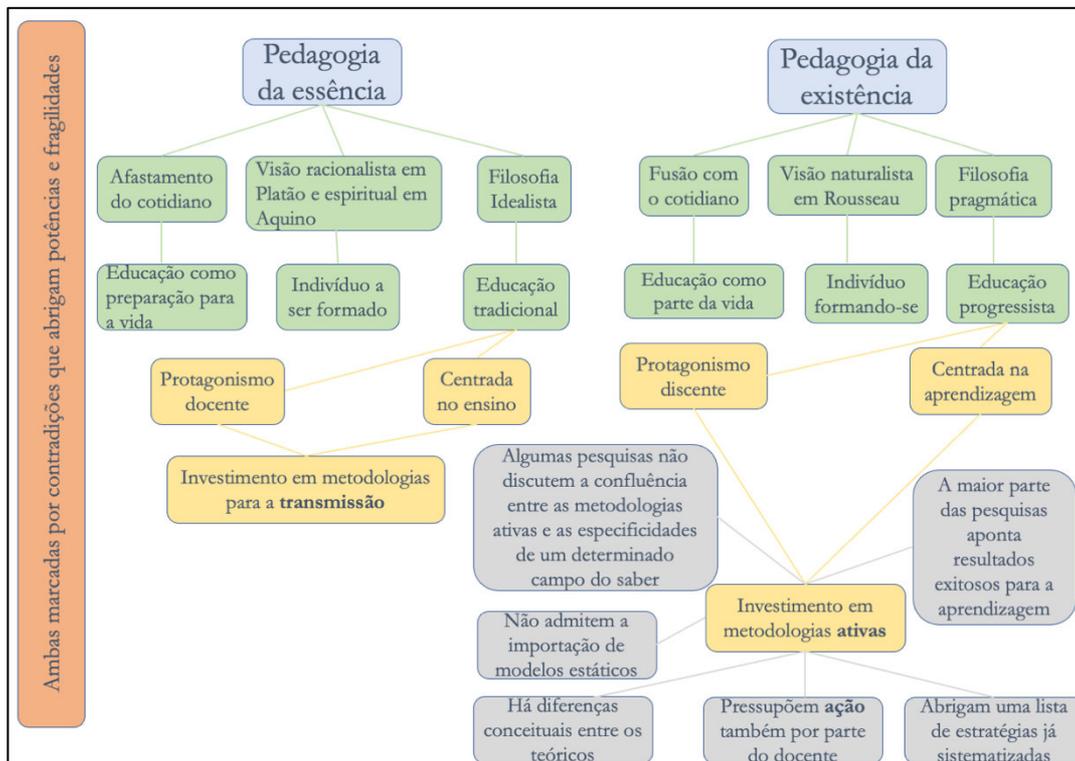


Figura 2 – Síntese do capítulo III

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 2 dá materialidade à maneira como organizei as informações discutidas no capítulo. A partir da leitura de inúmeros teóricos, foi possível perceber que tanto os métodos tradicionais quanto os ativos precisam ser analisados ao lume da complexidade que é o fazer pedagógico. A visão superficial e maniqueísta, que associa o método tradicional ao fracasso, e o progressista ao sucesso, ignora ou escamoteia essa complexidade, ação preterida na condução desta pesquisa.

Há na gênese da pedagogia da essência, por exemplo, uma preocupação genuína com a universalização da educação e com a sistematização do ensino ao modo científico, o que considero características muito positivas. Isso, claro, não oculta os seus limites, como a cisão entre a vida e a educação e a centralidade da exposição docente no processo ensino-aprendizagem, que outorga aos alunos uma condição passiva. É bem verdade que, mesmo nesse modo de ensino, é possível vislumbrarmos, conforme discutido, ação e reflexão crítica dos alunos.

Sobre a pedagogia da existência, foi o tema a que dediquei maior atenção, por abrigar as metodologias ativas, objeto deste capítulo. Essa pedagogia surge como uma reação à primeira, com o intuito de promover aprendizagens pautadas na valorização dos interesses e aptidões dos jovens

aprendizes. De inspiração rousseauiana, para quem as atividades deveriam ter primazia em relação aos preceitos, encontrará em Dewey maior sistematização, sob a máxima do *learning by doing*. Após a análise de seus preceitos e reconhecimento de seus grandes méritos, foi possível concluir que esse autor se diferencia substancialmente de Freire e Vygotsky no que tange à sua compreensão de mundo e educação.

Se o aprender pela experiência os une, a forma como compreendem o ensino e a mediação docente os separa. Por essa razão, penso que qualquer trabalho que recorra às metodologias ativas, a partir desses teóricos, deve considerar essas diferenciações. No caso deste trabalho, a concepção teórica atinente às metodologias ativas está diretamente ligada à práxis freiriana e à mediação vygotkiana.

Do enquadramento teórico ao planejamento e execução da proposta de intervenção, tudo foi construído tendo como base as reflexões encontradas nesses teóricos, a saber: i) o ensino-aprendizagem é um processo construído na relação dialógica entre os atores; ii) a ação discente é mobilizada pela ação docente; iii) teoria e prática se retroalimentam em um movimento inexorável para as transformações pessoais e sociais; iv) o desenvolvimento do indivíduo, em suas singularidades, é sempre social, material e historicamente condicionado e situado; v) a experiência sensível e o cotidiano dos alunos são (apenas) pontos de partida dos processos pedagógicos; vi) a escola tem o dever legal e ético de valorizar as idiossincrasias dos sujeitos e, ao mesmo tempo, apresentar-lhes desafios que vão além de seus “gostos e preferências”; vii) o gosto pelo estudo não é algo dado *a priori*, mas construído no próprio movimento de estudar e nas condições objetivas dos indivíduos; viii) é necessário, na escola, temporária suspensão da liberdade de escolha dos indivíduos em etapa incipiente de formação, para que possam desenvolver com o tempo a sua autonomia; ix) ensinar, enquanto especificidade humana, não prescinde de rigor metodológico e observância à dimensão ética do fazer docente; x) as boas práticas pedagógicas antecipam-se ao estágio de desenvolvimento dos educandos, como forma de impulsioná-lo.

Sobre os trabalhos relacionados às metodologias ativas, foi possível encontrar evidências de que a sua “aplicação” promove ganhos para a aprendizagem dos alunos, inclusive no tocante ao desempenho acadêmico em provas de larga escala. Isso contrapõe a visão dos mais céticos, para quem as metodologias ativas são um “modismo”. Foi possível observar também que a maior parte dos trabalhos recorre às TIC e a elementos da cultura digital como forma de promover maior envolvimento e engajamento dos alunos.

Autonomia, colaboração, motivação, interesse, criatividade etc., são resultados que ecoam em boa parte dos trabalhos analisados. Em contrapartida, a orientação teórica que subjaz à construção de

projetos de intervenção, a consideração das peculiaridades da forma como cada teórico (ou teorias) concebe(m) o mundo e a educação, e a confluência entre o que se espera das metodologias ativas e as especificidades de cada área do conhecimento, conferem, ainda, ao campo, lacunas de pesquisa a serem exploradas.

Outro ponto que destaco da revisão de literatura é a predominância, nos projetos de intervenção, da ABP. Embora eu não tenha, como esclareci no início, me dedicado a fazer um trabalho extenuante de conceituação de cada estratégia, conhecer a forma como cada pesquisador, que recorreu à ABP construiu a sua proposta de intervenção, me fez atentar para uma característica importante dessa estratégia: a flexibilidade, a possibilidade de combinar diversos métodos e abordagens.

Aliás, a flexibilidade é um atributo bastante interessante das metodologias ativas, pensadas como princípios que norteiam a tessitura de projetos de intervenção, mas que, ainda conforme pude observar nesta breve revisão, pouco explorada. Isso talvez aconteça devido ao afã de tentarmos, enquanto pesquisadores e professores, seguir à risca o que preconizam as estratégias já sistematizadas que integram o rol das metodologias ativas.

O capítulo seguinte segue na esteira das reflexões desenvolvidas neste, com a apresentação da base teórica que orienta esta investigação. Nele, a literatura e o seu processo ensino-aprendizagem são discutidas. Problematizo, ainda, alguns pressupostos da legislação brasileira mais recente, que trata da Educação Básica, para avaliar o lugar destinado à literatura e propor caminhos para a superação de obstáculos.

CAPÍTULO IV – ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA

“Quando Bibiana já morava novamente entre nós, passei a ler tudo o que visse em suas mãos ou nas de Severo. Passei a sentir fome de leitura, levava o livro até para a sombra do descanso na roça. Essas histórias que encontrava nos livros e ouvia da boca do povo vão se desenrolando em minha cabeça como um novelo de malha de apanhar peixe. Quando sento quieta para costurar uma roupa velha ou levanto a enxada para devolvê-la de novo ao chão, abrindo covas, arrancando as raízes das plantas, é que esse fio, que tem sido meu pensamento, vai se fazendo trama”
(Vieira Junior, 2019, p. 127).

Este capítulo destina-se à compreensão do fazer pedagógico do professor de literatura, mais especificamente da escolarização da literatura. É também uma tentativa de responder a uma lacuna percebida e discutida no capítulo anterior. Diz respeito à ausência ou à incompletude da teoria que orienta a prática docente para a construção de propostas de intervenção e projetos de pesquisa que recorrem às metodologias ativas.

O referencial aqui apresentado e discutido tem como norte os textos “O direito à literatura”, capítulo da obra “Vários Escritos”, de Antonio Candido (2004), e “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”, de Vítor de Aguiar e Silva (1998), ambos “iluminados” e atualizados por Dalvi (2013b, 2019b). Considero esses textos, incluindo os da professora e escritora brasileira Maria Amélia Dalvi, fundamentais para o entendimento da literatura, sob suas formas mais elevadas, como um direito de todos. “Todos” significa, simplesmente, alunos e alunas dos mais diversos estratos sociais com os quais nos deparamos na escola pública.

No afã de tentarmos descobrir um método ou utilizarmos esta ou aquela ferramenta tecnológica, podemos facilmente perder de vista os propósitos do ensino de literatura que colaboram para a humanização dos indivíduos. Aqui falo da literatura por se tratar da minha área de atuação e por compor o objeto desta pesquisa, mas o deslumbramento diante do método e/ou ferramenta, apartados de sustentação teórica, pode “acometer” profissionais (docentes e pesquisadores) de qualquer área. Pensando nisso, o capítulo apresenta algumas questões sobre as quais refleti ao longo do período compreendido entre o ingresso no programa de doutoramento e a construção da proposta de

intervenção. Algumas dessas questões foram materializadas em artigos científicos que já se encontram publicados e que aqui são referenciados. Essa foi uma estratégia pensada com o deliberado propósito de sistematizar as leituras e ideias que surgiram nesse período e, ao mesmo tempo, ampliar os espaços de crítica e interlocução, tornando a escrita da tese algo processual.

Feitos esses esclarecimentos, apresento inicialmente uma discussão sobre literatura enquanto objetivação humana e força humanizadora que se assenta na alteridade, à luz de teóricos como Candido (1999, 2004), Dalvi (2013a, 2013b, 2019a, 2019b), Compagnon (1999, 2009), Jouve (2012), Jover (2007), Petit (2008, 2020), Bakhtin (1997) e outros. Em seguida, discorro sobre a atuação docente frente à legislação mais recente, que regula a Educação Básica no Brasil. Mais adiante, busco uma aproximação teórica entre ensino-aprendizagem de literatura, as metodologias ativas e a integração das TIC. Na sequência, apresento os resultados de alguns trabalhos relacionados aos temas tratados no capítulo. Por fim, encaminho uma síntese desse percurso.

4.1 Ensinar literatura, para quê?¹²¹³

A literatura, enquanto disciplina escolar, sempre foi um campo fértil para a pesquisa acadêmica. No Brasil, pesquisadoras como Lajolo (1984), Zilberman (1988), Bordini e Aguiar (1988) e outros(as), desde a década de 80, já traziam importantes reflexões sobre a presença da literatura na escola. Em Portugal, destacam-se nomes como Aguiar e Silva (1998) e Ceia (2002).

Por vezes, a apropriação que a escola faz da literatura, para fins pedagógicos, traz consigo problemas que vão desde a utilização do texto literário como pretexto para análise linguística e memorização de características de uma determinada estética, à hipervalorização da historiografia literária e da biografia dos autores, questões amplamente discutidas por pesquisadores como Cereja (2004), Micheletti (2000) e Todorov (2014). Esses problemas acabam por reservar ao texto literário um valor secundário em detrimento de sua força humanizadora que deve, ou deveria, estar acessível a todos,

¹² O título desta seção dialoga aberta e intencionalmente com os títulos “Por que estudar literatura?” e “Literatura para quê?”, de Vincent Jouve e Antoine Compagnon, respectivamente.

¹³ Parte desta seção foi originalmente publicada como ensaio científico: Um menino, uma árvore: representações sociais e repercussões para o ensino de literatura. *Revista Letras Raras*, 11(1), 219–235. <https://doi.org/10.35572/rlr.v11i1.2264>

especialmente na escola.

Antes de buscarmos propostas, com ou sem TIC, reformulações ou revisões metodológicas para o ensino de literatura, é mister situá-lo no campo da educação, de modo a refletirmos sobre o que temos e o que queremos enquanto sociedade. Em outras palavras, é necessário compreendermos que as escolhas metodológicas não se dão no vazio, mas são atravessadas por uma visão de mundo que orienta a prática docente (Dalvi, 2020). A pesquisadora nos traz uma reflexão bastante pertinente, que por vezes não aparece ou surge de forma subliminar em textos que discutem o ensino de literatura: minha prática é orientada para a reprodução ou para a transformação social?

Essa questão, nada trivial, nos convida a olhar para a realidade, avaliá-la e assumir uma postura que tanto pode ser de resignação, diante dos fatos “dados”, quanto de um incômodo que catalisa as ações necessárias para a transformação. A propósito, Freire (2000) nos ensina que o futuro não é algo inexorável, e que uma educação libertadora carrega consigo o sonho de superação de uma realidade injusta. Em se tratando de educação pública, campo desta pesquisa, o cultivo de energias para a transformação torna-se ainda mais necessário, frente aos graves e conhecidos problemas enfrentados na escola pública.

Nesse sentido, ao assumir o ensino de literatura sob uma perspectiva mais ampla, como parte da educação formal que acontece na escola, assumo igualmente o compromisso com as transformações individuais e sociais que a fruição estética proporciona. Isso não significa transformar a literatura em uma espécie de ferramenta, mas apenas situá-la na práxis docente, exercício que considero válido para qualquer área do saber e, particularmente, algo perseguido neste trabalho.

A ideia, no campo da educação, de uma transformação, seja pessoal, seja social, vai ao encontro do que preconizam os estudos literários. Isso porque a literatura, enquanto experiência e conhecimento, proporciona uma ressignificação do “eu” diante do “outro” e a desautomatização do olhar. Experiência aqui compreendida como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21).

Pensar a educação literária a partir da experiência, considera, portanto, a valorização das subjetividades que são (re)construídas e (re)avaliadas a partir de cada leitura. E, uma vez compartilhadas, experiências individuais de leitura transformam-se em aprendizagens coletivas. Essa compreensão faz toda a diferença no que diz respeito ao planejamento das aulas de literatura. Isso porque a experiência literária demanda tempo, mediação, reflexão e partilha, atributos que um ensino baseado na memorização não contempla.

Ao valorizar as subjetividades na educação literária, a leitura é vista como “um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria existência, à própria vida” (Petit, 2008, p. 72). Um ensino que renuncia à presença da literatura, força capaz de mobilizar, a partir da mediação escolar/docente, essas subjetividades, para substituí-la por teorias, datas, treinamentos para testes, certamente, estará também abdicando de qualquer possibilidade de transformação, seja pessoal, seja social.

Nesse sentido, o ensino de literatura deve ter como horizonte a experiência que humaniza por meio da palavra (Cosson, 2019b). Essa experiência humaniza e, porque humaniza, transforma. Dificilmente alguém passa incólume à leitura literária, mesmo quando, eventualmente, o leitor não gosta de um determinado livro. Não gostar pode gerar muitos pontos de reflexão que conduzem a transformações.

No decurso da experiência literária, o leitor é convidado a entrar em ação, mobilizar conhecimentos anteriores e ulteriores ao texto, construir os sentidos, preencher espaços em branco, levantar hipóteses, colocar-se diante de si e do outro, ou seja, a ser ativo. Nesse processo, a literatura é vista como uma expressão artística pujante para a construção de conhecimento, visto que o texto literário não é um mero objeto de prazer, mas uma linguagem capaz de violentar convenções de um mundo já pronto, dito, pensado e imposto sem reflexão (Larrosa, 2003a). Certamente cada leitor, cada leitora tem em sua memória livros que lhes “violentaram” o pensamento, textos que foram capazes de sacudir as estruturas daquilo que lhes parecia estável, de apresentar o desconhecido e de expandir a percepção e o conhecimento de si e do mundo.

Pensar a literatura dessa forma “violenta”, inclusive, um discurso reiterado no senso comum, de que os livros são fonte de puro prazer, fruição e deleite, e carregam consigo toda a beleza do mundo, ou que a literatura tem como destinatárias pessoas geniais, ociosas ou viajantes (Dalvi, 2013b). Essa maneira de enxergar a literatura assenta-se em uma compreensão aligeirada de fruição estética, que põe a leitura sob uma perspectiva puramente hedonista: do “ler por prazer” (Dalvi, 2013a).

Na verdade, a fruição “pode ser terreno movediço, que possibilita deslocamentos, experiências impactantes e complexas e, ainda assim – talvez por essas razões – é prazer/gozo/fruição” (Ranke, 2012, p. 58). Pensar a educação literária é assumir deliberadamente a intenção de percorrer esses terrenos movediços, que, por vezes, trazem profundas reflexões de natureza pessoal, social, política, religiosa etc. Nesse caminho, não há convicções sobre o ponto de chegada, até porque o jogo que é estabelecido entre o leitor e o texto é sempre imprevisível, uma vez que os sentidos deste são construídos

a partir dos conhecimentos prévios daquele.

Nesse jogo, a possibilidade de conhecer mais sobre si e o mundo está no cerne da experiência literária. Os deslocamentos produzidos pela leitura literária libertam-nos de nossas maneiras habituais de pensar a vida e, por vezes, nos conduzem ao desejo de realizarmos profundas mudanças no mundo, no sentido de derrubar ídolos (Compagnon, 2009). Essa prerrogativa da experiência literária não pode ser deixada de lado em contexto escolar. Não há sentido em “ensinarmos [e nos perdermos em] nossas próprias teorias” (Todorov, 2014, p. 31), e abandonarmos toda a riqueza e potencial que a experiência literária tem, sobretudo se imaginarmos que, para muitos alunos, especialmente os da rede pública, a escola será o único lugar onde terão contato com obras literárias.

De modo geral, a escola pública brasileira, lócus desta pesquisa, é habitada por alunos das classes sociais menos favorecidas, do ponto de vista econômico. São alunos que, certamente, têm muitas demandas que antecedem uma necessidade, um direito que, talvez, nem saibam que têm: humanização/literatura. Sobre esse tema, o clássico “O direito à literatura”, do mestre Antonio Candido (2004), continua a iluminar a nossa compreensão sobre a importância da literatura na vida, não exatamente como uma ferramenta, mas como uma objetivação humana, que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (Candido, 2004, p. 180).

Uma vez que os textos literários permitem que desenvolvamos em nós essa “quota de humanidade”, a literatura é vista pelo teórico como um direito de todos, como um bem incompressível (aquele que não pode ser negado a ninguém). Isso significa concebê-la como um direito humano, como algo tão necessário quanto alimento, educação, saúde e moradia. Candido (2004), nesse ensaio, questiona por que razão alguém do povo não teria o direito de ler Dostoiévski ou de ouvir Beethoven. Esse tipo de questionamento só faz sentido diante da premissa que é apresentada pelo teórico, segundo a qual o reconhecimento de um direito humano deve considerar que aquilo que a nós é indispensável é, igualmente, ao outro.

Interessante observarmos, nesse questionamento de Candido (2004), que ele se refere a Dostoiévski e Beethoven, dois reconhecidos expoentes da literatura e da música, respectivamente. Em outras palavras, o teórico está afirmando que todos têm direito às mais elaboradas construções humanas, e que essas colaboram para a nossa humanização. No contexto desta pesquisa, faço coro a esse questionamento e à resposta dele resultante. Os alunos de uma escola pública do Nordeste do Brasil, por terem outras demandas mais imediatas, não teriam direito de ler Clarice Lispector, Fernando

Pessoa, Gabriel García Márquez ou Jane Austen, por exemplo? Seriam esses autores e autoras, dada a complexidade de seus escritos, destinados a outra parcela da população?

Essas são questões que antecedem a propositura ou experimentação de quaisquer métodos de ensino e são aqui tomadas como pontos de reflexão. Claro que os alunos têm direito a conhecer, na escola, as máximas objetivações humanas possíveis. E, *a priori*, não é o grau de complexidade que será determinante para a seleção desta ou daquela obra. Pelo contrário, por vezes, será necessário, na escola, complexificar, problematizar a visão que o senso comum constrói sobre a literatura; como, por exemplo, a ideia de que ela é a manifestação da beleza do mundo ou um apêndice moral que fornece regras para o bem-viver.

Na verdade, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos *dialeticamente* os problemas” (Candido, 2004, p. 175, grifo meu). Viver os problemas dialeticamente, a partir da literatura, significa, necessariamente, compreender que “ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 1999, p. 84).

Há várias “traduções” desse pensamento na própria literatura, como, por exemplo, em uma passagem do célebre romance “Memorial do Convento” (2012), em que o narrador reflete sobre o contraste, que acontece no mesmo lugar, entre a dor de um grave acidente com um operário e a alegria outrora vivida pelas personagens Baltasar e Blimunda: “é assim o mundo, junta no mesmo lugar o grande gosto e a grande dor, o bom cheiro dos humores sadios e o podre fétido da ferida gangrenada” (Saramago, 2012, p. 336). Assim, ler e estudar literatura é conhecer a beleza, a generosidade e, igualmente, a dor e o horror humanos, uma vez que somos formados a partir desses movimentos universais e contraditórios. E é exatamente nesses movimentos que se revela a natureza humana, com todas as suas contradições.

Nesse sentido, a literatura possibilita a experiência de sentimentos que tanto podem revelar traços da nobreza humana, mas que, igualmente, podem trazer à discussão o que há de mais vil e cruel no mundo. A literatura “nos permite descender a los abismos de la miseria humana, explorar otros universos morales, convertirnos por unas horas, impunemente, en el más desaprensivo de los seres o el más sanguinario de los criminales” (Jover, 2007, p. 46). É a palavra que humaniza, e humaniza porque faz viver, educa, desvela o real. Ainda que pareça paradoxal, e talvez o seja, o texto ficcional é mais real, enquanto revelação humana, do que outros enunciados que circulam socialmente, como a propaganda, por exemplo. Enquanto esta cria um mundo ideal, que, por sua vez, cria uma necessidade de consumo,

aquele desvela o que há de mais real, dúbio, imperfeito e profundo na existência e consciência humanas.

A arte/literatura é uma dessas formas de consciência/conhecimento humanos e, ao apropriar-se dela, “cada indivíduo pode viver, tomar consciência e concretizar os problemas de toda a humanidade” (Kosik, 1969, p. 133). Se é assim, o texto literário servirá (mesmo sem querer servir) aos alunos, para que tomem consciência de que seus problemas não são exatamente, exclusivamente seus. E, ao tomar consciência de que seus problemas são, na verdade, “nossos”, enquanto sociedade, e de que fazem parte da trama social, poderão reorientar a visão que têm de si e do mundo, com vistas à transformação de sua/nossa realidade. Poderão ter um ganho qualitativo na compreensão da realidade ao perceberem que integram não somente uma cidadania local, mas, eminentemente, humana.

Em outras palavras, os indivíduos passam a compreender que pertencem a uma coletividade, que outros homens e mulheres já vivenciaram dores, amores e dilemas semelhantes aos seus. Passam a explorar, pela literatura, os limites da condição humana (Jover, 2007). Pensada dessa forma, a literatura é tomada enquanto elaboração humana, enquanto conhecimento historicamente construído que, como tal, estabelece, necessariamente, vínculos com a humanidade de nosso tempo, com aquela que nos antecedeu e com a que nos sucederá. E é na comunicação, transmissão, reconhecimento e apropriação desses vínculos, que carregam um conhecimento acumulado, que se constrói a humanização.

Dessa construção, que não se dá de forma espontânea, na ordinariiedade da vida ou na satisfação das necessidades mais imediatas dos alunos, a escola não pode se furtar. Dalvi (2019b, p. 226) aponta que a escola deve “assegurar o ensino-aprendizagem dos saberes sobre as múltiplas e complexas dimensões da vida humana que excedem a vida ordinária e imediata, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade”. Para isso, deve perseguir aquilo que é condição da própria existência humana: a apropriação dos saberes acumulados “pela” e “para” a humanidade, em todas as suas nuances.

Um desses saberes é a literatura, que (co)responde a dimensões da vida que nem sempre são captadas, ou mesmo percebidas, no dia a dia, como a construção de nossa identidade, por exemplo. Ao refletir sobre a “utilidade” da leitura, Petit (2020, p. 41) destaca que:

ler sirva, acima de tudo, para elaborar sentido, dar forma à própria experiência, ou ao seu lado sombrio, ou à sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco meio sujeito da sua própria história; por vezes; para reparar

qualquer coisa que rompeu na relação com essa história ou na relação com outrem; para abrir um caminho para territórios da fantasia, sem os quais não há pensamento nem criatividade.

Dar forma à própria existência é a tentativa de organizar e, ao mesmo tempo, desorganizar ainda mais um mundo que já é caótico. A literatura nos organiza, por força da sua própria construção organizada, e exerce sobre nós um papel ordenador, tenhamos ou não consciência disso. O “caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (Candido, 2004, p. 177).

Por outro lado, ela também nos desorganiza: quando passamos a questionar a linguagem trivial e fossilizada de um mundo dado (Larrosa, 2003a); quando nos faz querer derrubar ídolos (Compagnon, 2009); quando lançamos um olhar em profundidade para questões que antes nos pareciam claras ou sobre as quais não tínhamos conhecimento ou pouco refletíamos. A literatura “faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (Barthes, 1987, p. 22).

Viver essa dualidade organização/desorganização por meio da leitura literária não é algo dado, acabado ou espontâneo, especialmente em contexto escolar. Voltando aos apontamentos de Candido (2004), sobre a literatura enquanto um direito humano, e considerando que a escola deve garantir que os alunos se apropriem dos saberes que revelam as múltiplas dimensões da vida, muito tem a contribuir o ensino de literatura. É esperado, e mesmo necessário, que a literatura tenha na escola mais do que um “espaço” no rol de disciplinas, mas um “lugar” relevante na formação dos jovens.

Ainda sobre os saberes acumulados ao longo da história humana, é importante pontuarmos a necessidade de a literatura ser lida e estudada, visto que “ela permite acessar uma experiência sensível e um *conhecimento* moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos” (Compagnon, 2009, pp. 46–47, grifo meu). Em outros termos, ela nos permite o ingresso a outras vidas que nos ajudam a construir, ressignificar e problematizar a nossa. O conhecimento moral ao qual o teórico se refere diz respeito não a uma ideia de universalização do saber, ou àquilo que é verdadeiro para se “viver bem”. O conhecimento que a literatura carrega sobre a natureza humana não é resumível. A variedade de crenças, culturas, religiões, etnias etc., no planeta, e a sua representação no texto ficcional, faz da literatura um “saber de singularidades” (Compagnon, 2009).

Penso que o fato de a literatura ser um saber que carrega as singularidades humanas, e uma objetivação construída “pela” e “para” a humanidade, já seriam bons argumentos para a sua presença na escola. Uma vez que o trabalho educativo deve produzir nos indivíduos singulares a humanidade produzida coletivamente ao longo da história (Saviani, 2008), a leitura e o estudo do texto literário da creche à pós-graduação estão justificados. Por meio da literatura, é possível nos apropriarmos das máximas objetivações humanas a que todos têm direito. E essas objetivações, claro, carregam um saber acumulado.

E essa apropriação passa, na escola, por atividades de ensino. Jouve (2012), ao justificar a legitimidade dos estudos literários, toma como exemplo um poema de Rimbaud, e questiona se, em uma situação de ensino, sua livre e espontânea apropriação pelos alunos já seria suficiente. Tendo como resposta negativa, lança outros questionamentos:

quem precisa de ensino para se deixar levar pelo prazer do devaneio? Seria útil que me expliquem o que quer que seja para que eu considere belo (ou não) esse poema? E mesmo quando alguém conseguir me convencer de que é belo, será necessário remunerar a pessoa por isso? (Jouve, 2012, p. 139).

As questões lançadas pelo teórico nos convidam a refletir sobre o necessário reconhecimento dos estudos literários enquanto campo do saber e, mesmo, sobre sua “utilidade”. Mais adiante, Vincent Jouve é categórico e, assim, assevera:

digamos sem rodeios: os estudos literários só podem ter legitimidade se resultar em algo útil para a sociedade. Portanto, não basta “provar” (supondo-se que seja possível) que esse poema é belo: é preciso mostrar que ele enriquece nossa compreensão do mundo, esclarecendo-nos sobre o que somos e sobre a realidade que vivemos. Quais são, pois, os saberes que podemos extrair desse texto? (Jouve, 2012, p. 139).

Aqui é importante observarmos que o teórico não se refere à “utilidade” da literatura, visto que esta, *a priori*, não carrega consigo um caráter pragmático. Jouve refere-se à utilidade do ensino, do estudo, ações sistemáticas, profissionais, que acontecem em espaços formais de educação e pesquisa. Ou seja, profissionais dos estudos literários, o que inclui professores, precisam mais do que apresentar

textos aos alunos. Estes, por meio da ação daqueles, precisam compreender que o texto ficcional desvela a realidade e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos, o outro e o mundo. E assim o faz, de modo dialético, organizando-nos e nos desorganizando, com testemunhos de amor e generosidade, mas também de ódio e vitupérios. Enfim, a literatura permite-nos vivenciar aquilo que é humano no seu sentido mais real, com todas as suas contradições.

Esse entendimento sobre a literatura e o seu ensino já afasta uma visão reiterada no senso comum, que enxerga nos textos a possibilidade de contemplar o belo ou de descobrir manuais para vivermos. A tarefa de superar essa visão limitada do texto literário é mais uma das tantas que, a meu juízo, a escola precisa tomar para si. É cada vez mais necessário reconhecermos e refletirmos, junto aos alunos, que os saberes presentes no texto literário não têm caráter moralizante, não são manuais de boa conduta e, principalmente, não se destinam a apenas uma parcela da humanidade.

Essa compreensão de ensino de literatura, que, infelizmente, vai na contramão daquilo que prevalece na contemporaneidade, só ganha relevo na escola se estiver associada a uma sólida formação docente. Jouve (2012) não trata especificamente de formação docente, mas, ao questionar quem remuneraria alguém para provar a outro a suposta beleza de um poema, de alguma forma, problematiza a natureza da atividade desse profissional.

Essas problematizações, conforme apontarei mais adiante no trabalho, também compuseram o processo de construção coletiva da proposta de intervenção para o ensino de literatura. A orientação teórica para o ensino de literatura, por ora apresentada, foi discutida e, sobretudo, negociada com três professoras, em atividades de (co)formação. Considero que a atividade autorreflexiva do professor, ao considerar o que se tem e o que se quer, seja fundamental não somente para o fortalecimento profissional, mas para o próprio reconhecimento da literatura enquanto campo do saber. Caso contrário, estará “justificada” uma formação docente precária ou, na pior das hipóteses, a exclusão no currículo de um saber que, se considerarmos apenas o senso comum, parece desnecessário.

Então, uma das frentes do ensino de literatura consiste em um exercício de metalinguagem, ou seja, o ensino voltado para a valorização e legitimidade do ensino de literatura. O título desta seção, “Ensinar literatura, para quê?”, enseja mesmo a busca por justificativas para a presença da literatura enquanto campo do saber, na escola secundária. Assim o faço, dialogando, deliberadamente, com os títulos “Por que estudar literatura?” e “Literatura para quê?”, de Vincent Jouve e Antoine Compagnon, respectivamente.

Reitero que, quando me refiro à utilidade, falo sempre em relação ao ensino, em conformidade

com as reflexões de Jouve (2012). Não se trata de buscar uma utilidade para a literatura em si, visto que esta, enquanto manifestação artística, não tem no seu cerne um caráter utilitário, pragmático. Por outro lado, se ela se constitui como campo do saber e disciplina escolarizada, é legítimo que o seu estudo seja justificado. Compagnon (2009, p. 47) afirma que a literatura deve 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 outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Esse pequeno excerto brinda-nos com muitos pontos de reflexão que aqui tentarei desenvolver. O primeiro diz respeito à transmissão de uma experiência. É necessário considerarmos que há em uma obra literária um saber vivenciado/experenciado, que é, grosso modo, transmitido a outrem por meio da leitura. Esse processo, claro, não é nada trivial, mecânico ou linear. Transmissão nesse contexto não se confunde com “educação bancária”, que é criticada por Freire (1987). Compagnon (2009) não se refere a uma ação didática, operacional, mas sim a uma dimensão mais ontológica da literatura, de sua razão de ser, de sua natureza, de sua constituição.

Ao pensar a literatura como transmissão de experiências de outrem, compreendo que Compagnon (2009) apresenta, de outra forma, a mesma ideia presente no ensaio de Antonio Candido (2004): da leitura literária enquanto processo de humanização. Nesse caso, “transmitir experiências” corresponde a uma necessidade e a um direito humanos. Significa, ainda, que não estamos sempre partindo do zero ou “inventando a roda”, mas nos locupletando da riqueza (material e imaterial) construída ao longo da história. Para isso, estabelecemos, necessariamente, vínculos com a humanidade de nosso tempo, com aquela que nos antecedeu e com aquela que nos sucederá.

O que acontece, por fim, com a transmissão de experiências, é um processo de formação e enriquecimento humanos. Ou seja, a literatura permite-nos conhecer, por meio de experiências de outros (humanos), aquilo que há de mais humano em nós: uma existência permeada por altos e baixos, glórias e reveses, ou por “luzes e sombras”, no dizer de Candido (1999). Esse processo nos (trans)forma, nos atravessa, nos enriquece. Enriquecimento aqui compreendido não como o acesso a bens de consumo, mas como a expansão de um olhar e a possibilidade de viver “o” e “com o” outro. Em outros termos, a apropriação que fazemos da literatura é uma tentativa de romper com os limites que a nossa condição

de ser humano finito no tempo e no espaço nos impõe.

Um outro ponto, consequência do primeiro, tem a ver com o desenvolvimento de uma sensibilidade ao que diverge de nós. Ora, se a leitura literária pode expandir uma vida que é circunscrita a um tempo, lugar e cultura, é esperado que, por meio dela, conheçamos outros tempos, lugares e culturas. Nesse processo, que também justifica a leitura e estudo literários, temos, como coloca Compagnon (2009), oportunidade de nos tornarmos sensíveis a valores que são diversos e distantes do nosso. Aqui há um ponto interessante que evidencia mais uma vez a possibilidade de vivermos dialeticamente, por meio da literatura: a nossa condição humana.

A mesma objetivação que comporta a unidade humana abriga, igualmente, aquilo que é diverso. A unidade humana a que me refiro não se confunde com homogeneidade, mas diz respeito ao que é comum à nossa condição independentemente de nacionalidades, credos, afiliações políticas etc. Por outro lado, essa mesma unidade abriga aquilo que é cultural, que é característica de uma região, de um povo, de uma sociedade. Enfim, a literatura, ao abrigar também aquilo que é diverso de nós, convoca-nos a um exercício de alteridade.

Pensando sob uma perspectiva bakhtiniana, esse exercício vai ao encontro não somente de um conhecimento ou do respeito àquilo que é diverso; mas, principalmente, da possibilidade de vivermos vidas distintas da nossa. Isso, na leitura e estudo literários, colabora para o acolhimento e valorização das diferenças (do “outro”), que (re)pavimentam a constante elaboração de um “eu”, o que nos exige uma identificação ética e estética. Bakhtin (1997) assim discorre sobre “o ato ético de um herói”:

quando me identifico com o outro, vivencio sua dor precisamente na categoria do outro, e a reação que ela suscita em mim não é o grito de dor, e sim a palavra de reconforto e o ato de assistência. Relacionar o que se viveu ao outro é a condição necessária de uma identificação e de um conhecimento produtivo, tanto ético quanto estético (p. 46).

Esse “ato” pressupõe o (re)conhecimento, experimentação e acolhimento do que até o momento da leitura era novo, estranho ou diferente. O exercício da alteridade na literatura permite-nos navegar por um oceano sobre o qual temos pouco conhecimento, em direção a um lugar onde o porto seguro, se existir, reside na descoberta de que nossos congêneres abrigam, além das similitudes que compartilhamos, as diferenças que nos enriquecem.

A literatura convoca os leitores a uma experiência que é o deslocamento em direção a um

“outro”, materializado, por exemplo, nas personagens de uma narrativa. Ao mesmo tempo, esse deslocamento caminha em direção a um “outro” que é desconhecido (leitor), fundado e refundado no desmoronamento do “eu”, portanto, nessa dualidade. Para Compagnon (1999, p. 164), “a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo” é uma das dualidades que marca a experiência literária.

É a preocupação com um “eu” que vai se (trans)formando (com o) “outro”. Abstrair-se de sua própria realidade, ou vê-la sob múltiplas perspectivas, constitui-se enquanto exercício de alteridade muito particular (Amodeo, 2017), que a leitura e estudo da literatura podem proporcionar. Como forma de esclarecer essas ideias, apresento, muito brevemente, uma situação que ilustra o desmoronamento e (re)fundação do “eu” a partir da leitura de uma obra literária.

Eu, mesmo não sendo uma mulher afegã, posso, por exemplo, “viver” a vida de duas delas por meio da leitura do romance *A cidade do Sol*, do escritor Khaled Hosseini (2007). Ao viver essas vidas, viver o “outro”, portanto, desmorona-se em mim um “eu”, até então existente, para erigir-se um novo “eu”, um “outro”, diferente do “eu” primeiro. Este, de agora, é forjado na alteridade, no grito de dor e na palavra de assistência, no rompimento de uma condição biológica, na superação das fronteiras de tempo e de lugar que a ordinariedade de uma vida impõe. Viver as vidas de Mariam e Laila, personagens da obra, não me torna uma mulher, não me torna um afegão, mas me permite compreender melhor o que pode ser a vida de uma mulher no Afeganistão. Faz-me compreender também que, apesar das imensas diferenças culturais, muitas dores do Oriente são as mesmas do Ocidente, materializadas de outras formas, especialmente no que diz respeito à condição das mulheres na sociedade. A parceria que é estabelecida entre essas personagens ensina-me mais sobre sororidade do que o verbete de dicionário ou a explicação de um especialista.

Por fim, o “outro”, forjado na leitura, tem mais consciência de que os problemas vividos por essas mulheres não são exclusivamente delas, mas sim o resultado de um arranjo social do qual todos fazem parte. Em outras palavras, é um problema nosso enquanto humanidade. E essa consciência, sem dúvida, impõe a mim e aos outros leitores e leitoras uma postura que colabora, na medida do que é possível, para a transformação da realidade desvelada pelo texto ficcional.

A ilustração acima é apenas uma de tantas possíveis de como a leitura literária é muito mais do que algo para pessoas geniais, ociosas ou viajantes (Dalvi, 2013b). A literatura é, desta forma, uma objetivação da realidade criada “pela” e “para” a humanidade, e todos os potenciais que carrega, apresentados nesta seção, justificam a sua leitura e o seu estudo.

Ao longo desta seção, procurei apontar, em diálogo com o referencial teórico selecionado, as

justificativas para a leitura e estudo literários, tendo como premissas as ideias de literatura enquanto direito humano e fator de humanização, apontadas por Candido (2004). Não tratei, por ora, de especificidades do ensinar e do aprender literatura, bem como de suas interfaces com as TIC e as metodologias ativas, temas tratados mais adiante.

Além da compreensão sobre o que existe em potência na leitura e estudo literários, é importante, para a atuação docente, o conhecimento sobre a legislação que “orienta” a sua prática. Mais do que conhecimento, é necessária a reflexão sobre as ideias manifestas e tácitas relativas aos documentos oficiais que orientam/definem a educação. No caso do ensino secundário brasileiro (doravante Ensino Médio), etapa da Educação Básica na qual estão implicados todos os sujeitos desta investigação (pesquisador, professoras e alunos), os documentos mais recentes são a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017b) e a BNCC. Na seção seguinte, faço uma análise crítica de como essas legislações se articulam, do que representam para o ensino de literatura nas escolas públicas, e aponto algumas sendas dentro da própria legislação, que foram consideradas para a elaboração da proposta de intervenção.

4.2 O que diz a legislação sobre o ensino de literatura na Educação Básica no Brasil¹⁴

A propositura de atividades de ensino e pesquisa, em um determinado contexto, precisa considerar as condições objetivas de todos os sujeitos envolvidos. Uma dessas condições é o conjunto de documentos que orienta a prática docente, que vão desde legislações nacionais até as normas específicas de cada escola. No caso desta pesquisa, dada a escolha metodológica, que pressupunha a colaboração entre os sujeitos, foi importante refletirmos juntos sobre a legislação que orienta a prática docente.

Para tanto, optei por ir além da descrição de um conjunto de ordenamentos legais que orientam e definem os processos educativos no Brasil. Nesta seção, discuto, a partir de uma perspectiva crítica, o papel destinado pela legislação brasileira, notadamente pela BNCC, à educação literária no Ensino Médio e suas potenciais consequências para os alunos da rede pública, sujeitos desta pesquisa. Em um

¹⁴ Parte desta seção foi originalmente publicada como artigo: BNCC e o professor de literatura: Água que corre entre pedras. *Revista Teias*, 21(63), 135–147. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53725>

primeiro momento faço uma contextualização da implementação da BNCC. Em seguida, discorro sobre os problemas e desafios relativos ao ensino de literatura presentes na BNCC. E, por fim, aponto alternativas de superação dos problemas.

Primeiramente, é importante reconhecermos que a educação, como uma das esferas da vida em uma sociedade democrática, à qual todos os indivíduos têm direito, sempre foi uma arena de disputas. No Brasil, as legislações sobre o tema, grosso modo, alternam-se ao longo da história entre as tentativas de mitigação das profundas desigualdades sociais que assolam o país e a manutenção e/ou aprofundamento dessas disparidades.

Uma legislação nacional para a educação de um país imenso e diverso como o Brasil, certamente, não passa, nem deveria, ilesa a críticas que vão desde o processo de sua elaboração, passando pelas possibilidades reais de sua implementação, até a forma como esses dispositivos legais transmutam-se nos planos de aula e nas aulas propriamente ditas.

Recentemente, em 2018, foi homologada no país a BNCC, documento de caráter normativo que tem por finalidade definir as aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica. O documento, que tem suas bases na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), nasce na esteira de uma agitação na política nacional, com mudança presidencial, reforma do Ensino Médio, alteração da LDB, tramitação do Projeto de Lei n.º 7.180/2014, que ficou conhecido como “Projeto Escola Sem Partido” (Brasil, 2014), e no acirramento de conflitos ideológicos-partidários entre a população. Esse é o contexto no qual se deu a homologação da BNCC.

Nesse preâmbulo, faz-se necessário, para situarmos nosso objeto de análise, que (não) aparece no documento: a educação literária, especialmente no tocante às possibilidades de atuação dos professores de literatura; campo do conhecimento integrado à disciplina Língua Portuguesa (Brasil, 2002) que, com alguma frequência, é utilizado como pretexto para o ensino da gramática ou para memorização de autores, datas e atributos desta ou daquela estética.

Essas questões, que insistem em tentar solapar a educação literária na escola, são objeto de reflexão de alguns autores (Cosson, 2019b; Dalvi, 2013a; Soares, 2011; Zilberman, 1988), que contribuem para a discussão em torno de uma temática tão cara a professores e pesquisadores. Esses e outros escritos indicam alguns caminhos metodológicos para o ensino de literatura, o que considero um exercício importante e necessário.

Soma-se aos desafios de ordem teórico-metodológica a superação de questões de natureza macropolítica, relacionadas às escolhas de um povo, ou de seus representantes, para cumprir os seus

designios mais prementes. Muitos problemas que observamos na escola são resultantes da convergência de fatores que se retroalimentam, tais como: políticas públicas para a educação (que incluem a legislação da área, articulação entre os poderes, enfrentamento do analfabetismo etc.); formação inicial e continuada; condições de trabalho (que incluem elementos que vão desde a infraestrutura das escolas até as baixas remunerações dos professores).

Observar e, acima de tudo, refletir sobre esses aspectos que subjazem à prática docente são fundamentais para que possamos compreender a complexidade dos fenômenos e tentarmos pensar em alguns caminhos. Uma disciplina dentro de um currículo não aparece de forma isolada. É sempre mais uma, de tantas engrenagens, que deve operar de acordo com o que foi projetado para o bom funcionamento da máquina.

Um olhar unidirecional, neste caso, para a prática do professor de literatura, ou ainda para a disciplina de forma isolada, pode escamotear aspectos que colaboram para a continuidade ou intensificação dos problemas que são apontados pelas pesquisas da área. Da mesma forma, pode, injustamente, imputar aos professores a exclusiva responsabilidade pelos efeitos deletérios de um ensino aligeirado, que tenha o texto literário como mero objeto de fruição ou contemplação.

Qualquer dispositivo legal, que regule a maneira como se dá a educação de um povo, deveria ser construído a partir de suas demandas. Em um cenário ideal, pais, alunos, professores, pesquisadores e todos os profissionais que atuam na educação deveriam discutir junto ao poder público as principais necessidades e desafios para a implementação de uma educação de qualidade.

Na ausência desse quadro, cabe aos profissionais da educação, e à comunidade escolar como um todo, a análise necessária para a superação dos problemas. O documento que institui a BNCC foi publicado no Diário Oficial da União (DOU), em dezembro de 2017, e homologado um ano depois. Em suas primeiras páginas, o então ministro de educação, Mendonça Filho, refere que:

a BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho *coletivo* inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da *qualidade* do ensino com *equidade* e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (Brasil, 2017a, grifo meu).

O caráter coletivo da obra é inquestionável, considerando que muitas pessoas ligadas a universidades assinam o documento, na condição de revisores, coordenadores etc. Uma outra nuance desse trabalho coletivo tem a ver com o portal da BNCC, disponibilizado, à época, para que professores de todo o país pudessem fazer as suas contribuições. No entanto, não é difícil encontrar na *web* relatos de vários professores e pesquisadores que nunca tiveram qualquer tipo de devolutiva sobre as suas considerações. Daí é possível afirmar que o trabalho pode ter sido coletivo, mas não foi popular, e que não há em seu “DNA” os “genes” dos professores e pesquisadores do Brasil. Considerando os segmentos que compõem a Educação Básica, esse apagamento das contribuições dos professores e pesquisadores foi observado de forma mais evidente nos níveis fundamental e médio (Cortinaz, 2019).

Relativamente ao Ensino Médio, existem severas críticas ao processo e ao resultado por parte de quem esteve à frente da Comissão Bicameral da Base no Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que coordenou as discussões públicas sobre o texto da BNCC. Em carta dirigida ao CNE, Callegari (2018, para. 10, grifo meu) assim informa:

eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente *distinta* do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica.

Se é radicalmente distinta do que vinha sendo discutido, o que parece é que já havia um enredo pronto, antes mesmo de qualquer discussão pública. Uma outra evidência que corrobora essa afirmação está presente no documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) no contexto das audiências públicas:

a recuperação histórica apresentada pelo representante do MEC omite elementos importantes da ruptura do processo anterior e a completa mudança da equipe responsável pela formulação da BNCC, *alterando* significativamente os rumos do trabalho anterior, bem como *abandonando* as 12 milhões de contribuições endereçadas a SEB/MEC (Associação Brasileira de Currículo [ABdC], 2017 para. 4, grifo meu).

A participação da sociedade na construção da BNCC foi notadamente pró-forma, um simulacro de participação popular, uma vez que, conforme apontado por autores e instituições supracitadas, as inúmeras contribuições foram simplesmente ignoradas, e o documento final apresentado pelo MEC despreza o tempo e a energia investidos em pesquisa.

Outro ponto importante sobre a BNCC é que ela estabelece um referencial obrigatório para que instituições públicas e privadas, do “Oiapoque ao Chui”, elaborem os seus currículos. Assim, a Base estaria supostamente promovendo equidade e elevação da qualidade do ensino. Há duas forças que caminham em sentido contrário à equidade proposta: a primeira é a própria dimensão geográfica do país com toda a sua diversidade sociocultural; a segunda, e a que considero mais grave, é o abismo que existe entre os setores público e privado de educação.

Não podemos esquecer que a BNCC está articulada com a reforma do Ensino Médio, que altera a Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece as LDB e aponta, para a composição dos currículos, os itinerários formativos, que deverão ser ofertados conforme a capacidade de cada sistema de ensino. No seu art. 4 expõe:

o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a *possibilidade* dos sistemas de ensino (Brasil, 2017c, Art. 4, grifo meu).

A oferta desses itinerários, condicionada à capacidade dos sistemas de ensino, é, indubitavelmente, a faceta mais perversa do “novo” Ensino Médio, se considerarmos que não há no documento qualquer indicação de que o poder público deve assegurar a oferta de todos esses itinerários. São eles: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

De acordo com a Base, “essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (Brasil, 2017a, p. 467). Uma das questões que levanto aqui é: quem poderá escolher os seus caminhos formativos diante de um acesso tão desigual à educação como ocorre no Brasil?

Convém notar que, conforme o Censo Escolar mais recente (Brasil, 2021), 84,1% dos alunos matriculados no Ensino Médio pertencem às redes estaduais e a renda média desses alunos é três vezes menor quando comparada à renda dos alunos da rede privada (B. Sampaio & Guimarães, 2009). Diante dessa disparidade, coloco outra questão: é justo, democrático e equânime o tratamento dado a todos os jovens brasileiros, sejam eles moradores da periferia manauara ou da Zona Sul carioca?

Furtado e Silva (2020, p. 162) ponderam que:

a lógica de fracionar os conhecimentos no modelo de itinerários acarretará, em consequência, distintas formações que serão, inevitavelmente, subordinadas à situação socioeconômica dos/as alunos/as e às condições das instituições de ensino, podendo favorecer, desta maneira, a manutenção, legitimação e reprodução das disparidades sociais.

Esse fracionamento do conhecimento, além de vincular o aluno àquilo que ele pode escolher, diante de sua realidade socioeconômica, acaba por, precocemente, dificultar, ou mesmo impedir, que os jovens tenham conhecimento e compreensão mais holísticos do mundo. Assim, vai-se talhando um *habitus* que lhes condiciona suas capacidades geradoras (Bourdieu, 1996).

A possibilidade de “escolher” que caminho deve trilhar, assenta-se na ideia de estimular o protagonismo do aluno e respeitar os seus “projetos de vida”. Acontece que as capacidades geradoras de significado, de olhares, de projetos de vida dos jovens, nos mais diversos rincões do país, são por demais limitadas à sua condição socioeconômica. Seguir o seu projeto de vida sob a orientação familiar e escolar parece, para muitos jovens de baixa renda e matriculados nas escolas públicas do país, algo que reside no campo virtual, um horizonte que muitos nem sequer conseguem vislumbrar. O que acontece, de fato, é que diante das condições existentes e no confronto com o mercado de trabalho, “o sujeito constrói para si o projeto possível” (Ramos, 2006, p. 247).

A escola é a instituição que tem o dever de romper essas limitações. No entanto, ao propor esses itinerários – e pior, ao não garantir que a rede pública ofertará a todos –, o novo Ensino Médio institucionaliza a fragmentação do saber, o confinamento da experiência e a perpetuação das disparidades sociais.

Diante disso, compreender como o sistema educacional é organizado e quais são os seus propósitos explícitos e tácitos é fundamental para uma atuação docente, seja de qual for a área, mais

responsável, responsiva e consciente de que sua *práxis* pode, em alguma medida, colaborar para romper o *status quo* da vida de milhões de jovens brasileiros, especialmente daqueles menos abastados. Afinal de contas, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2008, p. 98). Nesse sentido, a educação literária pode e deve dar o seu contributo.

Mas qual seria esse contributo diante da legislação que temos? Pensando nessa questão, passo agora a refletir sobre como a educação literária (não) aparece na BNCC. Discuto ainda algumas competências e propósitos preconizados pela Base, problematizando o tipo de leitor que se intenta formar.

A literatura não aparece na BNCC como uma disciplina, mas integrada à Língua Portuguesa, na grande área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. A princípio, essa associação parece interessante, visto que a literatura, dentre diferentes dimensões, é um fenômeno da língua. No entanto, sua ausência, enquanto campo do saber, parece mais um sinal da forma evanescente, e mesmo subliminar (Porto & Porto, 2018) de como a literatura (não) é apresentada no documento. Nas sete competências que integram a área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, não há sequer uma ocorrência da palavra “literatura”.

A BNCC, enquanto currículo prescrito (Sacristán, 2000), é uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos nos estados e municípios, que devem destinar 60% para a parte comum e outros 40% para as especificidades de cada região. No campo literário, por exemplo, haveria espaço para Josué Montello (no Maranhão), para Milton Hatoum (no Amazonas), e para tantos outros espalhados pelo país. No entanto, a subordinação da Base às recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e à realização de testes standardizados, como o ENEM e o PISA, irá, na prática, definir um currículo único, em conformidade com as políticas avaliativas nacionais e internacionais.

Guimarães e Morgado (2016), em um estudo que analisa a relação entre currículo e avaliação no ensino secundário em Portugal e no Ensino Médio no Brasil, concluem que os testes “têm estruturado estratégias de conformação dos currículos do ensino secundário em Portugal e do ensino médio no Brasil, os quais interferem na construção autônoma dos projetos pedagógicos das instituições educativas” (p. 388). Nesse modelo, o Ensino Médio reduz-se a uma espécie de treinamento para a realização desses testes. E a literatura, claro, não se presta a isso.

Há, nesse sentido, um ponto de colisão entre o substrato no qual é erigido o currículo: treinamento para testes, e o alcance que se espera da educação literária; rompimento do confinamento

da experiência (Gamboa, 2016); reflexão a partir da experiência estética; ampliação para um olhar multicultural etc.

A Base não explicita conteúdos sob o pretexto de superar um ensino engessado e conteudístico. Foi produzida a partir da perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades definidas como “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017a, p. 8). A escola, claro, deve estar alinhada a seu tempo, é natural e necessário que reformas sejam realizadas; mas o pragmatismo, como mola propulsora da BNCC, parece suplantar a importância da capacidade de abstração e reflexão¹⁵ que, necessariamente, passa pelas humanidades, arte e literatura. Além disso, há uma hipervalorização do conhecimento como um grande manual de instruções, um acervo de informações para a resolução de problemas. “E a literatura, claro, não se presta a isso”.

O desenvolvimento dessas competências e habilidades, preconizadas pela Base, teria como foco o “protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2017c, p. 15). Portanto, “os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos tornando-o maleável o suficiente para transformar-se em projeto possível no confronto com o mundo do trabalho” (Ramos, 2006, p. 249). Estar neste mundo instável, líquido (Bauman, 2007) e cheio de incertezas, exige seres criativos e moldáveis às vicissitudes da vida que têm e do trabalho que “podem ter”.

Nesse sentido, os enunciados da Base apontam muito mais para a ideia de conformismo com a realidade do que para o cultivo de energias necessárias à sua transformação. A criatividade, por exemplo, opera a serviço de uma busca adaptativa. Na BNCC, “a criatividade não é abordada como capacidade imaginativa necessária ao questionamento e à transformação da sociedade, mas à sua confirmação – e, portanto, à sua reprodução” (Dalvi, 2019a, p. 291). A reprodução desse *ethos* opera muito mais para a aderência, adaptação ao mundo, do que para a inserção, intervenção (Freire, 2000) que transforma. Há

¹⁵ Como forma de promover a educação integral dos educandos, a Base aponta, como um dos meios, o “estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida” (Brasil, 2017a, p. 465). Embora essa diretriz seja fundamental para o desenvolvimento de cidadãos críticos, ela aparece, a meu juízo, de forma deslocada no texto, em desarrajo com o conjunto dos outros enunciados.

no bojo da BNCC, no tocante às práticas sociais, a busca por uma formação que tem como horizonte a maleabilidade do indivíduo, frente aos cenários que encontra. “E a literatura, claro, não se presta a isso”.

No tocante às “Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio”, a Base, ao explicar a competência “6”, que trata de “Apreciação estética das produções artísticas e culturais”, aponta o que se espera dos alunos ao término do curso: “ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos” (Brasil, 2017a, p. 488).

Não se nega a importância da fruição estética. O problema é que não há na Base qualquer tipo de discussão sobre o assunto, o que pode gerar um perigoso ruído e colocar o aluno na condição de um espectador que buscará, na obra, apenas deleite, prazer e conforto. A fruição literária tem a ver com a apropriação, reflexão, resignificação, vivência, experiência. Esse processo pode ser, inclusive, bastante desconfortável e produzir deslocamentos (Ranke, 2012).

Os deslocamentos, a valorização da experiência e a complexidade tanto do processo, quanto dos efeitos de uma leitura literária, parecem ter sido suplantados ou, no mínimo, omitidos na BNCC. Em seu lugar, o que aparece é a figura de um leitor/fruidor que precisa ser competente para apreciar o que está posto. Falta, portanto, na Base, uma perspectiva mais dialógica, crítica e reflexiva para a leitura literária, na qual leitores são constantemente desafiados a (re)conhecer, a confrontar e a (re)inventar o mundo a partir da experiência estética.

Outro ponto que merece atenção, que diz respeito à formação desse aluno/leitor fruidor, tem a ver com a equidade com que as manifestações artísticas são colocadas na Base, a fim de alcançar o cumprimento da competência “6”¹⁶, que é apreciar essas manifestações: “para tanto, essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas” (Brasil, 2017a, p. 488).

¹⁶ “Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (Brasil, 2017c, p. 488).

Não estabeleço aqui qualquer tipo de hierarquia entre culturas, linguagens, manifestações etc. Vislumbrar as manifestações canônicas e populares é, em meu entendimento, uma atitude acertada. No entanto, ao prever o contato equânime com a variedade dessas manifestações, a BNCC ignora que aquilo que é popular e midiático já faz parte da vida dos estudantes, que esse contato já é feito no cotidiano de suas vivências.

Por outro lado, geralmente, a escola é o único lugar onde os alunos terão contato com os textos que sobrevivem ao tempo, produzidos por mulheres e homens de todas as épocas. E, se considerarmos a literatura como um Direito Humano (Candido, 2004), a escola tem a obrigação de apresentar esses textos de elevado valor estético e simbólico, que requerem um nível aprofundado de mediação, de modo a auxiliar os alunos a penetrarem em um terreno que, a princípio, pode ser muito arenoso, mas que, igualmente, pode contribuir para uma educação emancipadora, especialmente no contexto da educação pública, campo desta pesquisa. Sobre esse tema, Fontes (2018) defende que a escola tem o dever de estabelecer o contato do aluno com o patrimônio literário.

A escola não pode, claro, ignorar as manifestações midiáticas e populares, mas deve recorrer a estratégias que, de alguma maneira, possam romper as fronteiras daquilo que ao aluno já é dado aprioristicamente sem a intervenção escolar. Esse mesmo princípio deve nortear a seleção de textos, não por sua facilidade ou funcionalidade, mas pela possibilidade que os textos literários, vistos como mais complexos, têm de fomentar a formação de leitores críticos. Afinal de contas, “a seleção tem de desafiar o leitor e desarmar seus desejos de consumo iniciais. O critério da facilidade, quando um fim em si mesmo, gera consumidores, não leitores críticos” (Cechinel, 2018, p. 15).

Isso não significa, claro, ignorar ou estigmatizar aquilo que os alunos leem fora da escola. Suas preferências podem fornecer bons elementos para o estabelecimento do diálogo. No entanto, para retomar ideias discutidas no capítulo anterior, apostar tudo no espontaneísmo rousseauiano (Pedagogia da Existência), em que o aprendiz dirige a sua aprendizagem a partir do que lhe é útil, ou na “sociedade educativa” de Delors, para quem a vida pessoal já oferece aos indivíduos muitas oportunidades de progredirem no saber, pode, pensando no ensino de literatura, apenas mostrar aos alunos a face da lua já conhecida por eles, quando a função da escola é, exatamente, ir além (Saviani, 2012).

Todas as questões por ora levantadas, no que dizem respeito à (não) presença da literatura na BNCC enquanto campo do saber, devem instigar professores e pesquisadores a buscarem alternativas para a promoção da educação literária.

Quando da concepção da proposta de ensino que orientou esta pesquisa, essas reflexões foram muito importantes para a construção de um projeto que considerasse os conhecimentos prévios dos alunos e seus interesses; mas que, principalmente, rompesse com esses interesses mais imediatos e que apresentasse textos e atividades que os desafiassem. As ponderações que faço aqui sobre os problemas de como o ensino de literatura é tratado na BNCC foram um dos substratos para a criação da proposta de ensino-aprendizagem de literatura desenvolvida nesta investigação. Todas essas reflexões foram compartilhadas com as professoras que participaram da pesquisa. Além de discutirmos boa parte dessas questões nas reuniões de planejamento, divulguei para as colegas professoras o artigo publicado que sintetiza essas ideias.

O reconhecimento dos limites e problemas que o texto da BNCC apresenta em relação à educação literária não nos coloca, enquanto professores e investigadores, em uma posição de inércia diante de fatos dados. Apesar das dificuldades, e talvez por conta delas, é necessário ser “professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber” (Freire, 2008, p. 103). A reflexão sobre a literatura, enquanto campo do saber, é uma forma de valorizar não somente a área, mas também os profissionais que nela atuam, e daí a necessidade de, coletivamente, buscarmos caminhos. Esse imperativo é ainda mais urgente quando, além de uma atividade de ensino, desenvolvemos uma pesquisa que se propõe a ser, ainda, uma atividade de (co)formação, como é o caso desta.

Nessas atividades de formação, a busca por caminhos para a promoção da educação literária levou em consideração não somente os aspectos relacionados ao uso de metodologias ativas e TIC, mas, principalmente, uma reflexão coletiva sobre os problemas da área. Buscamos, com essas reflexões, a formação de uma comunidade de prática, ou seja:

um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (Nóvoa, 2009, p. 8).

Ora, o que António Nóvoa apresenta de forma muito clara vai ao encontro de um dos elementos propostos nesta investigação: a discussão coletiva “com” e “para” professores como atividade de formação que compõe intrinsecamente o fazer pedagógico. Assim, considerando os objetivos desta

investigação, a realização de atividades formativas sobre metodologias ativas e uso desta ou daquela ferramenta para o ensino-aprendizagem de literatura, embora muito importantes, ainda era pouco para o que, juntos, pretendíamos. Para ser mais transparente, considero que essas atividades estavam mesmo na superfície e que, caso as bases conceituais sobre educação literária não fossem suficientemente claras e sólidas, qualquer discussão sobre método e tecnologia seria inócua.

O entendimento que Nóvoa (2009) apresenta sobre os objetivos de uma comunidade de prática, e a respeito de discutir ideias e perspectivas, vai além da observância de aspectos procedimentais das aulas. Ele tem a ver com um compromisso ético sobre a carreira docente e a formação dos alunos. O autor convida os educadores a um mergulho mais profundo sobre as questões que envolvem o exercício da docência. Um desses pontos diz respeito à reflexão sobre a legislação que orienta a prática, algo sobre o qual já discorri ao tratar da BNCC. Mais do que isso, o exercício da docência, considerando o nosso compromisso ético, convoca-nos à busca por caminhos de superação de entraves que obstem a atividade docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Caminho, pensando no ensino de literatura, aqui compreendido não como receita ou padrão, mas como prática reflexiva que é intrínseca à docência.

O primeiro caminho diz respeito à compreensão não exatamente da função, mas do valor da literatura em sala de aula, que em nada tem a ver com a concepção utilitarista de conhecimento, com a preparação para exames ou, ainda, com a busca por uma adaptabilidade ao mundo, ideias que permeiam o texto da BNCC. Aliás, essas ideias são diametralmente opostas ao que propõem os estudos literários, uma vez que “a literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida (...). Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo” (Compagnon, 2009, pp. 50–51).

A literatura liberta e emancipa a partir do momento em que permite a ampliação do olhar, e os leitores passam a conhecer outras pessoas, situações e culturas distintas que reclamam uma postura ativa e reflexiva diante do mundo. Conhecer o novo é uma oportunidade para confrontar realidades, olhar em profundidade para si e para o outro e, assim, transformar-se, derrubar ídolos. A experiência literária traz, por vezes, um incômodo, um desconforto, um mal-estar que desautomatiza o olhar carcomido, cansado e acostumado com o cotidiano.

Caso esse tipo de reflexão sobre a presença e a importância da literatura na escola não seja considerado, continuaremos a buscar métodos “infalíveis”, “disruptivos” e recursos tecnológicos sofisticados, mas sem que isso se reverta, para os alunos, em aprendizagem, em experiência e na

ampliação das formas de ver, perceber e se relacionar com o mundo. Mundo este que abriga toda a beleza e toda a tragédia humanas e que é experienciado e compreendido, por meio da leitura literária na escola, mediante a ação pedagógica, sistemática e intencional dos professores.

A leitura do texto literário demanda a mobilização de inúmeros conhecimentos anteriores e posteriores a ele e um deslocamento da experiência cotidiana, que a perspectiva de “leitor/fruidor de manifestações culturais”, presente na BNCC, não dá conta e parece demasiadamente vaga, o que pode ser observado neste excerto:

ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de **fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos**. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes (Brasil, 2017a, p. 488, grifo no original).

Aqui, reforça-se a ideia de formação de um aluno fruidor, sem que haja, conforme já apontado, uma discussão mais aprofundada sobre fruição estética. Isso pode gerar um ruído de compreensão que coloque o significado da palavra “fruição” mais próximo de seu uso consuetado, que está relacionado a “gozo”, “usufruto”, “desfrute” etc. e, assim, cristalizar práticas de leitura literária reducionistas.

Outro caminho de superação de entraves à educação literária, no contexto brasileiro, diz respeito ao reavivamento de um documento oficial: As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Falo em reavivamento, por se tratar de um documento que, ao contrário da BNCC, não tem caráter normativo, não tem força de lei e, por essa razão, não é tão discutido. O documento consiste apenas em fornecer orientações curriculares, mas, no campo da educação literária, consiste em uma potente fonte de inspiração para o trabalho docente.

Esse documento, logo em sua apresentação, ao reconhecer a natureza dinâmica do currículo e as especificidades de cada escola, aponta que “qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito” (Brasil, 2006, p. 9). Uma prescrição para o fazer docente, de fato, não encontraria lugar, uma vez que as ações pedagógicas são forjadas “na” e “para” cada escola, respeitando suas especificidades humanas, geográficas, culturais etc.

No tocante à educação literária, as OCEM apresentam fundamentação teórica consistente. Sua elaboração contou com a participação de pesquisadoras que são referências na área, a exemplo de Ligia Chiappini e Neide Rezende. Há no texto uma concepção que valoriza a literatura enquanto um campo do saber e reconhece a arte, portanto, a literatura:

como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar (Brasil, 2006, pp. 52–53).

Aqui, a fruição estética é compreendida como caminho que exige uma postura ativa, dialógica diante do texto, para pôr em questão, transcender o que está dado, o que parece natural, normal. Essa compreensão é a antítese da evanescência com que a BNCC trata da fruição estética. Enquanto as OCEM fazem uma aproximação entre as ideias de fruição, crítica e transcendência ao que está posto, a BNCC trata a fruição como uma forma de aguçar “a sensibilidade, a imaginação e a criatividade” (Brasil, 2017a, p. 488).

Interessante pontuarmos também que as OCEM são de 2006 e “corrigem” alguns equívocos, no que tange ao ensino de literatura, de outro documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+) de 2002. Um desses equívocos diz respeito exatamente à conceituação de fruição estética, assim definida nos PCN+:

Desfrute (fruição). Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens – depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais (Brasil, 2002, p. 67).

Essa condição de leitor/fruidor presente em um documento de 2002 (PCN+), criticada em outro documento em 2006 (OCEM), encontra, lamentavelmente, eco, do ponto de vista oficial, desde 2017

(BNCC). Pensar a fruição estética enquanto sinônimo de “desfrute” ou enquanto um “aproveitamento satisfatório” apenas ajuda a cristalizar uma visão reducionista e aligeirada da leitura literária. Visão até compreensível, no senso comum, mas que deve, necessariamente, ser superada na escola.

Por fim, ratifico que, embora as OCEM não tenham caráter normativo, precisam ser consideradas quando do planejamento docente. Elas fornecem um “caminho”, ou melhor, pontos de reflexão sobre a educação literária mais alinhados aos estudos literários que veem a literatura não apenas como mero objeto para “desfrute”, mas, sobretudo, como objetivação humana capaz de violentar a linguagem fossilizada (Larrosa, 2003a) e derrubar ídolos (Compagnon, 2009).

Todos esses apontamentos e reflexões sobre a legislação, especialmente sobre a BNCC, compuseram parte das atividades de planejamento coletivo para a elaboração da proposta de ensino de literatura, que será apresentada mais adiante. O cuidado, nesta etapa da pesquisa, era evitar que recorrêssemos a métodos e a ferramentas digitais sem o lastro teórico e a reflexão sobre a legislação, elementos tão necessários à prática.

Na seção seguinte, avanço para discussões mais pontuais relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de literatura em cotejo com as metodologias ativas e tecnologias digitais.

4.3 Ensino-aprendizagem de literatura, metodologias ativas e tecnologias digitais

O ponto de partida para a apresentação e discussão de um referencial teórico, assim intitulado, é a consideração de que é possível ensinar literatura e de que, como nos esclarece a professora e pesquisadora Magda Soares (2011), sua escolarização não deve, ou não deveria, ter uma conotação pejorativa, uma vez que:

não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (Soares, 2011, p. 20, grifo da autora).

Assim, ainda segundo a autora, a escolarização da literatura é legítima e necessária. Negá-la significa a negação da própria escola, atitude que, obviamente, vai de encontro à atuação de docentes e

pesquisadores que estão implicados no processo ensino-aprendizagem de literatura. Soma-se a isso o fato de que a literatura na escola tem, ao longo dos anos, assumido um papel educativo e formador (Soares, 2011). Comungam dessa mesma ideia Aguiar e Silva (1998) e Dalvi (2013b).

Em seu clássico “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”, o professor catedrático emérito da Universidade do Minho, Vítor Aguiar e Silva, laureado com o prêmio Camões 2020, logo em sua primeira tese, é assertivo ao defender que “o texto literário – mais propriamente, o texto poético – desempenhou, ao longo de toda a história do Ocidente, um papel preeminente na formação escolar, educativa e cultural dos jovens” e que “não existem razões substantivas para que se altere significativamente, e muito menos para que se abandone, essa herança multissecular” (Aguiar e Silva, 1998, p. 23).

A reflexão trazida pelo teórico e escritor português é do final do século passado, mas continua bastante atual. Tanto Aguiar e Silva, quanto Dalvi e Soares, ao reconhecerem o papel educativo e formador que a literatura, no espaço escolar, tem desempenhado ao longo de muitos anos, não ignoram ou deixam de problematizar a forma como se dá o processo de escolarização, em que este, a depender das condições objetivas dos atores e da forma como é conduzido, pode culminar com uma recusa ou mesmo aversão dos alunos à leitura literária (Soares, 2011). Dalvi (2013b) acrescenta à Tese I que podemos discordar da maneira como a literatura tem desempenhado esse “papel” e que, se existem razões para que se abandone essa herança histórica (o papel educativo da literatura), elas são, do ponto de vista ideológico, político, social e pedagógico, espúrias.

Há muitas tensões (teóricas e sociais) que envolvem a escolarização da literatura. Questões como “é possível ensiná-la?”, “o que ensinar?”, “por que ensinar?”, “como ensinar?”, “quais são as leituras mais recomendadas para jovens leitores?”, “quem deve selecionar as obras lidas na escola?”, “qual o conteúdo veiculado nos textos lidos na escola?” etc. são apenas alguns pontos sobre os quais incide a reflexão acadêmica. Títulos como “Por que estudar literatura?” (Jouve, 2012), “Literatura para quê?” (Compagnon, 2009), “Literatura em perigo” (Todorov, 2014), “Leitura em crise na escola: as alternativas do professor” (Zilberman, 1993) já dão conta da necessidade de justificar a relevância do estudo da literatura e, ao mesmo tempo, reconhecer que esse processo é “perigoso”, tenso e, mesmo, caótico.

O “caos”, nesse caso, não é sinônimo de trabalho assistemático, despreparo de professores, obsolescência da escola ou qualquer outro fator que torne a escolarização da literatura um processo ainda mais complexo. Uma das principais dificuldades desse processo tem a ver com a própria natureza

da “matéria-prima” com a qual trabalhamos, a literatura ela mesma. Ela “cobiça um silêncio, uma obscuridade. E é isso que diferencia sua linguagem da linguagem não literária, dessa linguagem arrogante e dominadora que pretende iluminar e esclarecer, explicar, dar conta das coisas, dizer tudo” (Larrosa, 2003b, p. 75).

Essa “obscuridade” da literatura se afasta de qualquer tentativa de atribuir a ela, na escola ou em outro sítio, um caráter utilitarista, ou um pretexto para se estudar história, para “aplicar” teorias, para conhecer biografias, memorizar características de um movimento estético etc., temas amplamente discutidos na academia (Colomer, 2007; Cosson, 2019b, 2019a; Jover, 2007; Micheletti, 2007; Todorov, 2014). O silêncio “cobiçado” pela literatura e sua “falta” de compromisso em tentar explicar ou esclarecer fenômenos também andam em sentido contrário à visão utilitarista que tem “contaminado” currículos escolares, conforme discutido na seção anterior. Nesse sentido, é importante ratificar que literatura não é manual de instruções, tampouco, apêndice moral (Candido, 2004).

Por outro lado, não por acaso, Barthes (2007), pensando uma situação hipotética de exclusão de todas as disciplinas do currículo, “salvou” a literatura, por entender que tudo nela está. Para o teórico francês, todas as ciências se encontram no monumento literário. Ora, a ciência é uma forma de conhecer o mundo. Se não é a mais importante, é a mais sofisticada, metódica e sistemática. Dizer que todas as ciências estão na literatura não é pouca coisa, não é trivial. Depois que Barthes (2007) proferiu, em sua “Aula de 1977”, uma defesa coerente, lúcida e potente da literatura e a “salvou” de uma eventual eliminação do currículo, qualquer justificativa para sua presença na escola, concordando com Dalvi (2013b), parece insuficiente ou, mesmo, desnecessária.

De toda forma, pensando na apropriação que a escola faz da literatura, o reconhecimento da complexidade e as contradições do próprio objeto, da nossa “matéria-prima”, já é um prenúncio, e mesmo uma constatação de que o processo (sua escolarização) é, igualmente, complexo. Roland Barthes nos ajuda muito nessa compreensão da literatura que é, para ele, “o próprio fulgor do real” (Barthes, 2007, p. 18). Então, ensinar literatura é, sem querer ser paradoxal, ensinar uma “ficção real”, é trabalhar com um conhecimento “categoricamente realista” e “obstinadamente irrealista” (Barthes, 2007), um conhecimento que dá testemunho da experiência humana para recriá-la, refundá-la, imaginá-la, substancialmente, diferente, mais digna a cada um dos seres humanos (Jover, 2007).

E faz tudo isso “sem querer” fazer, sem a arrogância de querer explicar (Larrosa, 2003b). Em outras palavras, ensinar literatura é, antes de tudo, o reconhecimento de que estamos diante de um conhecimento que não diz conhecer, de uma explicação que não pretende explicar e de uma “luz” que

não arvora a si a tarefa de iluminar. É também, para o/a docente, esta eterna reflexão: “*como é que posso ensinar aos outros aquilo que a experiência do literário me ensinou a mim?*” (Ceia, 2002, p. 21, grifo do autor). Sem a compreensão, ou a negação, dessa complexidade e das contradições presentes no “monumento literário”, as ações de ensino e investigação ficam prejudicadas. Sobre o ensino de literatura, o professor Carlos Ceia é categórico ao dizer que:

a rigor, não se ensina literatura enquanto arte, mas antes os factos objectivos que instituem e disciplinam essa arte. Enquanto expressão artística, a literatura é uma abstracção conceptual, ao passo que os factos que nos permitem identificar objectivamente tal expressão e indicá-la como fenómeno artístico é que constituem o lado ensinável da literatura (Ceia, 1999, pp. 53–54).

A assertiva do teórico português não “decreta”, a meu juízo, a impossibilidade do ensino de literatura, mas delinea, com propriedade, o que pode ser ensinado e dá pistas sobre o que se espera (objetivos) desse ensino, desse estudo. A identificação objetiva dos elementos que constituem a literatura enquanto arte consiste em um exercício de metalinguagem catalisado, na escola, pela ação docente. Dessa forma, a relação dialógica que se estabelece entre ensino e aprendizagem/professor e aluno, em torno dos textos literários, tem como um dos objetivos dar a conhecer a “sintaxe” do texto literário, com suas especificidades. Em outros termos, o ensino-aprendizagem de literatura é, ou deveria ser, o ensino-aprendizagem da leitura literária, que mobiliza saberes necessários para o reconhecimento da literatura como objeto estético (Jover-Faleiros, 2019).

Se se ensina a ler, por que razão não se ensinaria literatura, ou melhor, a ler literatura? A questão que coloco, ainda que possa parecer um truísmo, é importante para a constituição da literatura, na escola, enquanto objeto de ensino-aprendizagem. Aliás, a negação da escolarização da literatura, além de ser a negação da escola (Soares, 2011), é, por conseguinte, a negação da própria atividade docente. Se, por um lado, a abstracção conceitual a que Ceia (1999) se refere não pode ser ensinada, por outro, ela deve ser perseguida, estimulada, encorajada. A arte (literatura) é, a rigor, abstracção, é a ação do pensamento, é conhecimento e, como tal, não pode ser ensinada, visto que “não se pode ensinar o conhecimento” (Ceia, 1999, pp. 60–61).

Portanto, o que não se ensina é essa abstracção conceitual, intelectual, essa experiência que enriquece nossa compreensão do mundo, que pressupõe “uma *reapropriação pessoal* que passa pela

tomada de consciência” (Jouve, 2012, p. 137, grifo meu). Claro que, conforme já discutido, essa “reapropriação pessoal”, que tem, como elemento disparador, a obra de arte, a leitura literária na escola, não é algo fácil ou isenta de problemas que acontecem nesse processo. Por essa razão, até como forma de mitigar os entraves do percurso e ter claramente uma base teórica que orienta a prática, é muito importante refletirmos sobre os objetivos do ensino de literatura e sobre o tipo de leitor, de aluno e, sobretudo, de humano que se intenta formar.

Para Cosson (2019b), a experiência do literário deve ser o centro do ensino, no qual tanto a leitura quanto as respostas construídas, individual e coletivamente, para ela têm primazia no processo. Jover (2007), reconhecendo a dificuldade do que significa ensinar literatura, aponta que precisamos ensinar os alunos a lerem literariamente, a lerem o mundo para “reescrevê-lo”, por meio da criação literária, e a desenvolverem a autonomia. Para Rouxel (2013, pp. 19–20, grifo meu), o ensino de literatura objetiva “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de *construir* o sentido de modo *autônomo* e de argumentar a respeito (...) também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos *outros* e ao mundo”.

O estudo do texto literário deve, ainda, ser orientado de modo que a leitura e interpretação dos textos funcionem para os alunos como indutores do desejo e do gosto pela escrita (Aguiar e Silva, 1998). Para Bordini e Aguiar (1988), o ensino de literatura deve promover um trabalho criativo e coletivo, que encoraje os alunos a comentarem os textos do ponto de vista da forma e do tema em obras de diversas procedências geográficas e históricas. Aguiar (2011) destaca a necessidade de a escola provocar novos interesses de leitura, de modo que os alunos possam alargar os seus horizontes e conhecer realidades ainda não visitadas. Induzir o desejo, promover o trabalho e provocar o interesse são ações que delineiam a desafiadora tarefa da escola/professor no processo ensino-aprendizagem de literatura.

Apontam ainda que o desejo e interesse são construções das quais a escola não pode se furtar, e que o professor de literatura é também um indutor, promotor e, sobretudo, um provocador, que assume um papel muito importante e, talvez, não seria exagero dizer, decisivo nesse processo de mediação. Sobre isso, assim discorre Vilela (2005):

o professor é, sem dúvida, a linha medular do sistema educativo. É a ele que compete transmitir conhecimentos, fomentar a aprendizagem e, no caso da literatura, estimular a aquisição de projectos de leitura, incentivar a reflexão como forma de conhecimento

de si próprio e dos outros, *provocar a inquietação* e desenvolver o sentido crítico (p. 634, grifo meu).

Há nessas distintas, mas não divergentes, formas de compreender o ensino-aprendizagem de literatura, muitos pontos de confluência. Há também pontos que dialogam com os princípios das metodologias ativas adotados nesta pesquisa e com a discussão, do início do capítulo, sobre literatura enquanto objetivação que testemunha, compartilha e transforma a experiência humana.

Pensando especificamente na ação docente, à luz dos teóricos supracitados, verbos como “encorajar”, “promover”, “provocar”, “induzir” e “orientar” fornecem elementos para refletirmos sobre um processo tenso, “perigoso”, mas necessário, que é a mediação docente, a “interferência” de um sujeito (professor) na leitura de outros sujeitos (alunos). Jouve (2012, p. 137), a partir de uma constatação aparentemente simples, fornece-nos pistas importantes sobre qual pode/deve ser o papel do professor. Assevera o autor que “não existe nada de inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação”. O primeiro ponto de análise diz respeito a uma compreensão de que o saber literário não é, de fato, sublime e indizível o bastante para se tornar inalcançável, nem poderia, claro, tampouco algo para pessoas “geniais, ociosas ou viajantes” (Dalvi, 2013b). Aliás, esses equivocados atributos que são dados ao leitor são sintomas claros das dificuldades que ainda habitam a literatura enquanto disciplina escolar, bem como a leitura literária no seio da sociedade.

Outro ponto diz respeito a como apropriar-se dos conteúdos veiculados nos textos literários. Jouve (2012) refere que o simples leitor percebe algumas informações, o comentador identifica ou constrói saberes, e o professor transforma esses saberes em conhecimento. Destarte, uma das tarefas do professor de literatura é promover e mediar situações de leitura e aprendizagem nas quais os alunos se sintam encorajados e motivados a descobrir e percorrer os caminhos que cada texto oferece, a estabelecer diálogos com suas próprias vivências, a tomar consciência de si, dos outros e do mundo, e a partilhar experiências com outros leitores. Dessa maneira, o professor colaborará para que o aluno, de fato, aproprie-se do “sabor” e, sobretudo, do saber literário e transforme a experiência sensível em conhecimento para a vida inteira.

Nesse complexo processo de mediação, é necessário compreendermos que os professores não têm todas as verdades sobre o mundo, ou sobre os textos, e que talvez as perguntas sejam mais importantes que as respostas, uma vez que “o poder de um professor de literatura mede-se pela sua

disponibilidade maiêutica para construir saberes” (Ceia, 2002, p. 44). A construção desses saberes passa pelo questionamento e reflexão sobre outras formas de ver e habitar o mundo.

Dessa perspectiva emerge a ideia de que, na leitura literária, as interrogações são tanto processo quanto produto, e que as concepções, representações e imagens identificadas e/ou construídas pelo leitor são o substrato para a ressignificação do olhar. Cosson (2019a, p. 50) aponta que “a leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver”. Muito interessante observamos nessa acepção de leitura literária que a indagação é ponto fulcral para a transformação, tratando-se não somente de um olhar-refletir sobre como vivemos; mas, sobretudo, o que queremos viver.

Dessa forma, as ações de pavimentação (ensino) para que se realize, por meio da palavra que humaniza (Candido, 2004; Cosson, 2019b; Jover, 2007), o processo de abstração conceitual e intelectual (ação, experiência, aprendizagem), terão, possivelmente, como respostas, perguntas. A mediação docente, por melhor que seja, não consegue “realizar a literatura”, ou seja, a abstração (Ceia, 1999). Esta terá mesmo de ser uma ação pessoal, irrepetível, intransferível, mas que pode (deve, no caso da escola) ser orientada e compartilhada. É o fio do pensamento do leitor que irá fazer trama (Vieira Junior, 2019).

À diferença da personagem do escritor brasileiro, a trama urdida na escola conta com a mediação docente. Claro que fora da escola há outros mediadores, há outros espaços onde a leitura literária acontece. A antropóloga francesa Michèle Petit, por exemplo, tem discutido em seus trabalhos a importância da mediação realizada por familiares (quando leitores, claro) e agentes culturais. Destaca o papel que eles e as bibliotecas comunitárias e outros espaços têm desempenhado na educação literária de jovens de regiões periféricas da Europa e da América Latina (Petit, 2008, 2009, 2020). Na própria escola, a ação de outros profissionais, como pedagogos e bibliotecários, muito pode contribuir para a educação literária dos jovens aprendizes.

Aqui, no entanto, o aporte teórico selecionado dialoga com as questões relacionadas ao ensino, à ação sistemática e intencional do professor, desde o planejamento, que inclui a seleção de obras, até a avaliação. Uma das etapas dessa ação organizada é a escolha dos textos a serem lidos na escola (neste caso para alunos adolescentes), tema um tanto quanto controverso sobre a quem ficaria o encargo. Aos alunos, em “respeito” à sua liberdade e às suas preferências? Ou aos professores, “impondo” aos estudantes leituras obrigatórias ou selecionando textos mais simples?

Para Ceia (2002, p. 11), “a ideia de que em literatura tudo tem que ser muito simples e ajustado ao gosto do estudante é uma falácia estética que nem sequer devia ser discutida”. Embora talvez essa

afirmação possa soar radical, por não vislumbrar a discussão em torno desse tema, o que o teórico realiza, ao fim e ao cabo, é a defesa da escola, da profissão docente, do jovem leitor e da literatura. A “liberdade” de escolha desses jovens expostos a uma pujante indústria do entretenimento é também uma falácia, conforme já discutido, a partir de Duarte (2018). Então, a indicação de textos realizada pelo profissional docente não pode ser vista na escola como uma “imposição” ou um “desrespeito à liberdade” e aos anseios juvenis. Essa equivocada compreensão faz parecer que o professor exerce uma espécie de “sadismo”, que precisa ver seus alunos adolescentes “sofrerem” com a leitura de textos “difíceis”.

Isso não significa, claro, desconsiderar o estágio de desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicológico dos alunos, mas os textos selecionados, concordando com o que o professor Aguiar e Silva “proclama” na Tese III, devem primar pela qualidade literária, sendo “textos modelares pela utilização da língua portuguesa, pela beleza das formas, pela densidade semântica, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados” (Aguiar e Silva, 1998, p. 25). Dalvi (2013b) acrescenta que não merece o investimento de tempo da escola uma leitura que não ofereça desafios, não instigue, não provoque. Saber “dosar” a oferta de leitura, de modo que seja acessível aos alunos, não significando transgressão em matéria de qualidade (Perrone-Moisés, 2006).

A escritora e professora brasileira, ao refletir sobre o fato de que existem autores mais “legíveis”, e que os alunos podem paulatinamente progredir na leitura e desenvolver autonomia, assim conclui: “quanto mais o aluno ler, mais será capaz de organizar seu próprio texto. Truísmo por truísmo, lembremos que o objetivo de qualquer ensino deve ser o de elevar e ampliar” (Perrone-Moisés, 2006, p. 22).

Essa elevação pretendida passa pela seleção criteriosa de textos a qual é realizada por um sujeito que teve, ao longo da carreira, e tem, constantemente, sua competência posta à prova por meio de concursos, promoções, dissertações, teses etc. (Perrone-Moisés, 2006). É esse sujeito, a partir de suas ações pensadas para a leitura literária, que irá promover um ensino à frente do atual estágio cognitivo do aluno como forma de impulsionar nele o desenvolvimento de capacidades superiores (Vygotsky, 1988). Nesse caso, será tanto a mediação docente, quanto a literatura, em si, que irão “quebrar”, romper a ordinariade da vida dos alunos e, porque não dizer, da vida dos professores também. Isso certamente passa pela seleção criteriosa de textos, missão nada trivial.

Um texto “denso”, por exemplo, seja por conta da temática ou do trabalho inventivo com a linguagem, não é um texto de fácil leitura. Que professor, honestamente, diria a seus alunos que é “fácil”

ler Lispector, Pessoa, Machado, Rosa ou Saramago? Seriam esses e outros escritores “adequados” aos anseios e “necessidades” pubescentes? E a questão que me parece fundamental: os jovens alunos, sem a “interferência” da escola, encontrariam ou escolheriam autores e obras “densos”, que lhes “desarmassem” os impulsos mais imediatos de consumo e lhes exigissem maior capacidade de abstração para ler e compreender o humano (re)criado pela palavra?

Recorro muito brevemente à informalidade, ao prosaico, para tentar elucidar, de forma sintética, essas questões, pensadas à luz de vários pesquisadores citados ao longo deste capítulo. Imaginando uma conversa com alunos secundaristas, ou uma “prosa”, como se diz informalmente, o ensino de literatura não seria um convite do tipo “venham, que é fácil, é moleza”. Seria mais algo do tipo: “venham, talvez encontrem algumas dificuldades, mas eu estou aqui para ajudar vocês”. E por que razão valeria a pena, para os alunos, enfrentar essas dificuldades nas aulas de literatura? Talvez para aprenderem o que a literatura nos ensinou (Ceia, 2002), ou porque “creemos que la literatura puede enseñarse, que es importante para los individuos y para las colectividades que aún hoy se den ‘clases de literatura’” (Jover, 2007, p. 147).

E tudo isso está muito longe de parecer desrespeito aos alunos. As ações de pesquisa e ensino aqui vislumbradas, bem como as “vozes” dos teóricos aqui suscitadas, evidenciam exatamente o contrário, uma vez que “o maior *respeito* pelo aluno consiste em considerá-lo *apto*, qualquer que seja sua *extração social* e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências” (Perrone-Moisés, 2006, p. 23, grifo meu). Aguiar e Silva (1998), em sua Tese IV, ratifica a importância de a escola, e do ensino de literatura, por conseguinte, desempenhar um papel emancipatório e garantir aos alunos “o acesso a um capital simbólico que transcende as clivagens das classes e dos grupos sociais” (Aguiar e Silva, 1998, p. 26).

A aptidão aqui considerada, conforme discutido no capítulo anterior, não diz respeito às capacidades “naturais” ou inatas que fornecem as forças iniciais para o processo educativo (Dewey, 2007). Também não está ligada, dada a própria natureza da literatura, ao reconhecimento imediato, por parte dos educandos, da utilidade e do prazer que o estudo proporciona (Rousseau, 1995). Perrone-Moisés (2006), pensando no ensino de literatura, associa “aptidão” à “aquisição”, e assim o faz considerando que sujeitos imersos em uma dura realidade também estão aptos a adquirir conhecimentos.

Então uma das maneiras fundamentais de demonstração de respeito aos alunos é considerar que estão “aptos” não a “descobrirem”, mas a desenvolverem suas aptidões, visto que estas “adquirem-

se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (Leontiev, 2004, p. 285).

Pensando dessa forma, e considerando a dura realidade de boa parte dos alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras, seria uma ingenuidade e, mesmo, um desrespeito, acreditarmos que este ou aquele aluno não tem “aptidão” para ler Clarice Lispector ou Mário de Sá-Carneiro. Seria ainda uma forma de retirar deles a possibilidade de acesso a uma objetivação humana a que todos têm direito (Aguiar e Silva, 1998; Candido, 2004; Perrone-Moisés, 2006). Tendo isso em vista, a aptidão aqui vislumbrada, ao contrário daquela que dá lastro à pedagogia da existência, não é “natural”, mas forjada na ação dos sujeitos implicados na educação.

Questões como o respeito aos interesses mais “urgentes” dos educandos e o desenvolvimento de atividades que lhe sejam “úteis” são temas muito valorizados na pedagogia da existência, conforme discutido no capítulo anterior, e as metodologias ativas, como uma das expressões dessa pedagogia, igualmente, valorizam. Acontece, porém, que a literatura, ainda que seja um direito de todos, não está, geralmente, no rol dos interesses mais urgentes dos jovens. Esses interesses, no processo de apropriação da cultura (Leontiev, 2004; Vygotsky, 1988, 1998, 2010), serão, na escola, criados.

Seria excelente se todos os alunos chegassem à escola com histórico de leitura literária em família e que fossem ávidos por novas descobertas e desafios, mas a realidade objetiva costuma ser diferente, o que exigirá mais do que a comunicação de que “ler vale a pena”, mas a fundação do gosto “pela”, da aptidão “para” e da necessidade “da” leitura da palavra que humaniza. Essa necessidade criada tem como um dos destinos o encontro de subjetividades que enriquece os sujeitos, uma vez que “a arte move a subjetividade individual em direção às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano” (Duarte et al., 2012, p. 35).

Quanto à “utilidade”, atributo também muito valorizado nas metodologias ativas e nos currículos recentes, “customizados” (R. R. D. da Silva, 2014) à maneira e “ao gosto” dos jovens aprendizes, há outro ponto que colide com a escolarização da literatura. Ainda que eu tenha, ao longo do capítulo, apresentado a defesa irretocável que Barthes (2007) faz da literatura enquanto disciplina escolar e tenha tentado justificar sua importância enquanto força humanizadora, a literatura, ela mesma, não é útil, no sentido mais literal da palavra.

A rigor, o indivíduo não lê literatura, por exemplo, para “aprender conceitos”, “conseguir emprego” ou “resolver problemas” circunscritos em um determinado lapso temporal. A bem da verdade, a leitura literária pode mesmo é “criar problemas” para o indivíduo, visto que “ela não é uma experiência

inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (Candido, 2004, p. 175). Então, se o “*learning by doing*” eleger a utilidade e a resolução de problemas como critérios basilares para o desenvolvimento dos processos educativos, não encontrará bom porto na literatura. Nesta, não há de pensarmos em sua utilidade, mas em sua função, uma função contraditória e, talvez por força disso, humanizadora (Candido, 2004).

O fato de a literatura não ser “utilitária”, ou de não ajudar na “resolução de problemas”, pode ser um óbice para a aproximação entre o seu ensino e a utilização das metodologias ativas. Soma-se a isso a crítica feita por Dewey (2007) à educação formal, que seria “livresca e abstrata”. Essa crítica é herdeira dos fundamentos da pedagogia da existência, como a valorização do aluno empírico, por exemplo, e ainda ecoa com muita força na contemporaneidade. A educação “livresca e abstrata” seria algo “distante” da realidade imediata dos alunos e de seus interesses e, por essas razões, pouco atrativa para eles.

Embora essa crítica seja justa e tenha algum fundamento, no sentido de aproximar a educação à cultura, ou à realidade dos alunos, pelo menos dois pontos, pensando especificamente no ensino de literatura, precisam ser problematizados. O primeiro é o reconhecimento de que sim, o ensino de literatura é, em alguma proporção, “livresco”, sem que isso pareça algo ruim ou pejorativo. É livresco no sentido de que o livro, independentemente do suporte, impresso ou digital, ainda é a “mídia” onde se “imprime” a palavra que humaniza. Sobre isso também é importante pontuar que uma nova formação cultural (digital) não anula as anteriores (oral, impressa), mas lhes causa reajustamentos (Santaella, 2003). Assim, o livro “tradicional” ainda está “vivo” e pode ser o meio preferido de muitos leitores.

Por outro lado, o ensino de literatura não é “livresco”, agora mais em convergência com Dewey (2007), no sentido de que a leitura não se resume ao livro, ou à ação de ler propriamente dita, mas, principalmente, às respostas produzidas a essas leituras. Há, por exemplo, na cultura digital e na sociedade em rede, infindáveis formas de dar materialidade a essas respostas.

Gêneros como *gif*, meme, infográfico, *podcast*, apresentação multimídia, *card* para redes sociais, charge, vídeo etc. são alguns dos exemplos de como as repercussões de (respostas a) uma leitura literária pode se materializar na atualidade. Mais que isso, essa cultura engendrada pela sociedade em rede e os recursos digitais fornecem excelentes alternativas para a formação de comunidades de leitores, tema caro para muitos pesquisadores e frequentemente encontrado na teoria atinente ao ensino de literatura (Colomer, 2007; Cosson, 2019a, 2019b; Jover, 2007).

O segundo ponto da crítica feita por Dewey (2007) diz respeito à “educação abstrata”. Mais uma vez, se quisermos considerar as especificidades da literatura e de sua escolarização, precisaremos assumir que sim, o ensino de literatura é, em alguma proporção, “abstrato”, sem que isso pareça algo ruim ou pejorativo, sem querer ser repetitivo. A literatura é uma abstração conceitual (Ceia, 1999), e sua “realização” depende disso, de uma constante busca, da invenção de uma arte de viver (Petit, 2020). E essa arte é algo que está para além da “prática”, do cotidiano dos alunos empíricos, ou daquilo que os sentidos, na imediaticidade da vida, conseguem captar.

Essas ponderações que faço sobre a crítica da educação formal feita por John Dewey não inviabilizam a aproximação entre as metodologias ativas e o ensino de literatura. Elas apenas exigem-nos um olhar mais criterioso, no sentido de buscarmos um ponto de intersecção entre os princípios das metodologias e o objeto do conhecimento com o qual se trabalha, neste caso, a leitura literária.

Seja na leitura, seja na elaboração de textos, a literatura exige ação dos sujeitos. Pensando primeiramente na leitura/recepção dos textos literários, esta deve ser compreendida como uma atividade mental, uma apropriação que os indivíduos realizam, o que pressupõe, portanto, ação (Duarte et al., 2012). A ação vislumbrada no decurso da leitura de um texto literário não é, então, necessariamente, uma espécie de “mãos na massa”. A ação primeira é o próprio “movimento” do pensamento, da consciência, a apropriação de um mundo inventado e reinventado pela palavra.

A postura ativa do leitor que o texto literário exige também advém de sua natureza, enquanto construção propositalmente plurissignificativa e inacabada, à espera não só de compreensão, mas, principalmente, de significação, resultante de um encontro entre o livro e o leitor (Jouve, 2002), que, na verdade, é o encontro de sujeitos. As características e especificidades da palavra que humaniza a literatura, apelam à inclusão e, sobretudo, à ação de quem lê. Sobre isso, assim esclarece o professor Vítor de Aguiar e Silva:

pelo seu coeficiente de *indeterminação* semântico-informativa, pela sua natureza de *obra aberta*, pela sua pervivência em contextos históricos e socioculturais muito diversificados, o texto literário não “exclui” o leitor, antes implica a sua cooperação activa no complexo processo da sua decodificação, do seu conhecimento como objecto estético (Aguiar e Silva, 2007, p. 293, grifo do autor).

Há no objeto literário lacunas, “buracos de indeterminações” que instruem a construção que o leitor realizará (Compagnon, 1999). Há, portanto, na obra literária, além de um caráter formativo mais amplo, já discutido, um caráter pedagógico, em sentido mais restrito, localizado. A própria tessitura do texto literário já abriga elementos que irão “ensinar o leitor a ler”. “O texto literário, em si, não passa de uma série de ‘dicas’ para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagem” (Eagleton, 2006, p. 116). Ou seja, a todo momento os leitores estão buscando dentro e fora dos textos elementos e informações que os ajudarão a construir redes de significação, exigindo deles uma intensa atividade mental.

A própria existência da literatura, enquanto um “sistema vivo”, depende da ação dos leitores, que estão sempre sendo convidados ou desafiados a decifrá-la, aceitá-la ou deformá-la (Candido, 2014). Ou seja, os indivíduos que leem literatura não assumem uma postura de meros receptores “passivos”; pelo contrário, estão sempre agindo sobre ela, relacionando-a às suas vivências e a outras leituras, elaborando hipóteses, interpretando alegorias, seguindo “pegadas”, formulando imagens mentais, antecipando finais, preenchendo lacunas deixadas pelo autor etc.

Estão sempre envoltos em um “diálogo hermenêutico entre as estruturas textuais e a memória, a informação, a sensibilidade e a imaginação do *leitor-intérprete*” (Aguar e Silva, 1998, p. 29, grifo meu). Terry Eagleton é categórico ao afirmar que “Sem essa constante *participação ativa* do leitor, não haveria obra literária” (Eagleton, 2006, p. 116, grifo meu). Logo, a existência desse “sistema vivo” é dependente não do consumo, mas da leitura em si, do ato, da ação dos leitores.

As complexas ações mentais exigidas do leitor de literatura fazem com que este, em hipótese alguma, seja confundido com um “consumidor, um espectador, um visitante, nem tampouco um ‘receptor’” (Derrida, 2014, p. 76). Ler um texto literário é sempre agir sobre ele, sobre a sua natureza de “baixa definição”, que nunca reduz “o leitor a uma atitude de passivo consumidor e de frouxa ou nula participação” (Aguar e Silva, 2007, p. 293). O leitor, se quiser, à maneira de Belonísia, personagem do romance “Torto arado” (Vieira Junior, 2019) citada em epígrafe, fazer o fio do pensamento virar trama, precisará aprender a ler literatura e nela se implicar, a ela responder, com ela se envolver para construí-la e significá-la.

Responder à leitura literária significa compreendê-la, e o entendimento do texto literário, ou de qualquer outro enunciado, é sempre uma atitude responsivamente ativa (Bakhtin, 1997). O filósofo da linguagem ensina-nos, ainda, que os enunciados produzidos socialmente, o que inclui o texto literário, não são monológicos. O texto produzido, ou a ação empreendida, por um escritor ou escritora, não

representa uma única voz, mas é resultado de múltiplas vozes, de inúmeros enunciados anteriores, funcionando como elo na cadeia discursiva. O texto é, então, uma resposta que, por sua vez, irá suscitar, pedir, exigir outras respostas, outras ações. Os elos que compõem a cadeia da comunicação verbal são, portanto, anteriores e posteriores a cada enunciado produzido, sendo ele mesmo um elo. E este enunciado terá na atividade do “outro” a legitimidade tanto de sua produção, quanto de sua circulação e recepção (concretização):

os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (Bakhtin, 1997, p. 320).

Em resumo, os enunciados, todos eles, não comportam “visitantes” ou “receptores”. Todos os atores implicados nos processos comunicativos são produtores de significado, agenciam os sentidos que são construídos. No caso específico do enunciado *texto literário*, dada a forma de sua tessitura, de sua natureza “inacabada”, a ação do leitor será ainda mais demandada. A literatura, seja pelo fato de se materializar em enunciados (contos, crônicas, poemas, romances etc.) que reinventam ou subvertem a linguagem, seja em função de seus “buracos de indeterminações” (Compagnon, 1999), sempre vislumbrará leitores/alunos ativos.

Assim, a leitura literária encontra nas metodologias ativas ingredientes, ou melhor, princípios que já lhe são próprios, especialmente no que tange ao papel destinado ao aluno como construtor do conhecimento, que encontra uma interface com o papel de leitor enquanto construtor dos sentidos do texto, ou enquanto sujeito responsivo e ativo diante de um enunciado. Essa aproximação não me parece uma “redundância”, pois é mais uma estratégia para potencializar as leituras (e suas respostas) desenvolvidas pelos alunos.

Estratégia essa que pode ser rentabilizada na escola pela incorporação de elementos que compõem a cultura contemporânea, como: a disposição da sociedade em rede, a aprendizagem ubíqua, as múltiplas semioses que integram os enunciados, a relativa facilidade de acesso à Internet e a disponibilidade de recursos digitais etc. Tudo isso “nutre” a sociedade, como um todo, e, particularmente, os adolescentes, não só de novas referências, mas, principalmente, “novas” formas de

elaboração do conhecimento, conforme assevera Jover (2007):

los *mass media* y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) conforman un nuevo marco que nutre a los adolescentes no sólo de referentes, sino también de nuevas formas de apropiación y construcción del conocimiento. Abordar, por tanto, el impacto de las aún llamadas nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje es, otra vez, una tarea inexcusable de cuantos nos dedicamos a la educación (p. 84, grifo da autora).

As TIC e tudo o que elas engendram não são, portanto, apenas meios que fornecem referências aos adolescentes, elas atuam na forma como os indivíduos se relacionam com o mundo, como o leem, como respondem a ele, como dele se apropriam e, fundamentalmente, como aprendem, como constroem conhecimento. Nesse sentido, as TIC são para a educação, o que inclui o ensino de literatura, claro, forças que estão em constante transformação e condicionam a “ecologia cognitiva” (Lévy, 1993) das sociedades.

Em se tratando de literatura, essa “ecologia” condiciona a produção, a circulação e a maneira como as obras são recepcionadas pelo público. Considerando que essa recepção não é “passiva”, como já foi discutido, leitores/alunos têm diversas possibilidades de responder às leituras realizadas, ou melhor, diversas formas de dar materialidade às ações do pensamento, ao “fio que fez trama”, às reverberações produzidas pela palavra humanizadora. Desde o contato direto com escritores, via redes sociais, até, por exemplo, a criação de textos ficcionais (*fanfics*), nos quais leitores/fãs dão continuidade às obras, alteram os finais, mesclam, criam e “matam” personagens, recriam enredos, preenchem de forma colaborativa os “buracos de indeterminação” dos textos etc.

A *fanfic* é apenas um exemplo de como na aula de literatura é possível integrar os interesses dos sujeitos, todos eles (alunos e professores), tecnologias digitais e a construção de conhecimento. O gênero tem sido objeto de pesquisas científicas que defendem, entre outros pontos, que as *fanfics* favorecem o hábito da leitura e encorajam jovens a produzir textos literários (Barreto & Martins, 2019); desenvolvem a autoria e a criatividade a partir da aliança entre tecnologia e ensino de literatura (L. P. da S. Sampaio, 2020); são uma boa alternativa para ensino-aprendizagem de obras canônicas (Novianti, 2017).

Embora não seja o meu objetivo, neste trabalho de investigação, discutir o gênero *fanfic*, aqui o

trago apenas por me parecer “exemplar”, com todos os perigos que advêm da utilização desse vocábulo, e “palpável” do aporte teórico, aqui adotado, atinente ao ensino de literatura, apresentado e discutido ao longo desta seção. Ser exemplo não significa, claro, ser modelo, mas a materialidade às respostas produzidas por jovens leitores com elementos da cultura digital, a produção de artefatos criativos e a formação de uma comunidade de leitores que partilham interesses e expandem a compreensão das obras lidas, podem ser uma boa alternativa para o ensino de literatura.

Depois de apresentar e discutir a base teórica sobre o ensino de literatura à qual esta investigação se filia, apresento, na seção seguinte, uma revisão de trabalhos recentes, indexados em bases de dados, que dialogam com os temas tratados ao longo do capítulo.

4.4 Trabalhos relacionados¹⁷

Os trabalhos aqui discutidos são apresentados a partir de uma breve contextualização, seguida de algumas reflexões sobre a orientação teórico-metodológica, a atuação docente e os resultados para a aprendizagem dos alunos.

Medeiros (2015) desenvolveu um trabalho que analisou textos que alunos de uma escola pública da Baixada Fluminense produziram a partir de suas experiências literárias. Os textos nascem no curso de um projeto intitulado *Surpreenda-me* e têm como característica a interação dos alunos com outras mídias e suportes textuais para reapropriação e ressignificação dos conteúdos. O autor reflete sobre três produções: um poema, um conto *fanfic* e um jogo, que dialogam, respectivamente, com as obras “Vidas Secas” e “São Bernardo”, de Graciliano Ramos, e “O Quinze”, de Rachel de Queiroz.

Por sua vez, Corso (2018) apresenta uma atividade intitulada “Dicionário Bizarro”, desenvolvida com alunos de uma escola pública de Florianópolis, cujo mote foi o livro “Mania de explicação”, de Adriana Falcão e Mariana Massarani, que, grosso modo, apresenta verbetes que soam como poéticos e dão conta das experiências vivenciadas pelas autoras. A autora faz uma análise sobre a produção e os sentidos atribuídos aos verbetes elaborados pelos alunos.

¹⁷ Parte desta seção será publicada como artigo na *Revista e-Curriculum* com o título “Ensino de literatura no nível médio: uma revisão sistemática” (no prelo).

Silva e Couto (2018) apresentam resultados de uma investigação realizada com alunos de uma escola pública de Barreiras, no estado da Bahia, a partir do acompanhamento das leituras de romances, realizadas por meio de dispositivos móveis. Uma das etapas consistiu na leitura compartilhada de trechos dos romances. Nessa etapa, os autores concentraram o olhar sobre possíveis indícios de letramento digital e literário que emergissem durante o processo.

Polidório e Vieira (2016) apresentam os procedimentos e os resultados alcançados a partir da leitura da obra “Macbeth”, de Shakespeare. As atividades foram realizadas nas aulas de Língua Inglesa, com alunos de uma escola pública do município de Assis Chateaubriand, no estado do Paraná. Além da obra, os alunos tiveram contato com resumos de outras obras do mesmo autor, sua biografia e alguns filmes.

Santos (2019) apresenta uma experiência realizada em uma escola pública de Telêmaco Borba, município do estado do Paraná. Os alunos leram as obras “O Alienista”, de Machado de Assis, e “A Hora da Estrela”, de Clarice Lispector e, após um período de discussão sobre os textos, produziram memes abordando aspectos que julgaram mais interessantes dessas leituras.

Neves (2016) analisa práticas de leitura de poesias em voz alta em salas de aula do Ensino Médio no Brasil e na França. A pesquisadora acompanhou o trabalho de docentes brasileiros e franceses com textos poéticos e observou como os alunos reagiam a essas leituras na dinâmica de sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas privadas e uma pública, do interior de São Paulo, e em duas escolas públicas francesas.

Smaniotto (2019) analisa diários de leitura produzidos por alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Curitiba. Os alunos leram sozinhos e coletivamente, durante Rodas de Leitura, 14 poemas dos mais variados autores e autoras, selecionados pelo docente-pesquisador a partir de critérios como a forma, as ideias que veiculavam e o seu aspecto crítico e contestador. Após a leitura, os alunos eram estimulados a expressar a sua subjetividade de forma crítica e sensível, relacionando os textos às suas vivências. A condução das atividades visava à construção por parte dos alunos de suas próprias coleções, de suas Antologias Pessoais.

O trabalho de Medeiros (2015), comprometido em compreender como as novas mídias contribuem para o ensino e geram outras leituras, apresenta referencial teórico que justifica a ressignificação de novos contextos e ambientes de criação verbal. Justifica, ainda, a valorização de aspectos do cotidiano dos alunos como meio para repercutir a compreensão e a retextualização de obras literárias, “interagindo com outras mídias e suportes textuais como forma de reapropriação e

ressignificação dos conteúdos” (Medeiros, 2015, p. 245). Esse processo leva em consideração o contexto, as vivências e as experiências dos alunos.

Perspectivas teóricas semelhantes são encontradas nos trabalhos desenvolvidos por Silva e Couto (2018) e Santos (2019), que exploram a leitura em suportes digitais e a criação de memes, respectivamente. A população imersa na cibercultura, especialmente os adolescentes, está habituada à utilização de recursos digitais. Aproveitar o potencial pedagógico das tecnologias para promover a leitura literária é, sem dúvida, um caminho que pode ser muito promissor, considerando que a cibercultura amplia as possibilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, Silva e Couto (2018, p. 59) destacam que “o ciberespaço e a cultura digital oferecem novos suportes e espaços para a leitura e a produção de textos que, por sua vez, necessitam da construção de novos comportamentos leitores”. O trabalho foi desenvolvido a partir de aproximações teóricas entre a cibercultura e os tipos de leitores literários forjados nesse contexto.

Ainda nessa perspectiva, o referencial teórico apresentado por Santos (2019) é orientado para a compreensão do meme, enquanto gênero do discurso, e para autonomia e atualização dos modos de ler um texto. Tanto o gênero selecionado quanto a concepção de leitor presente no trabalho valorizam aquilo que está presente no cotidiano dos estudantes, se considerarmos que os memes emergem “na” e “para” as redes e que rapidamente “viralizam” e alcançam incalculável audiência, da qual, sem dúvida, os jovens são a maior parte.

O trabalho aproveita o conhecimento e interesse dos alunos pelo gênero, a fim de promover a leitura literária que explore os sentidos construídos. A autora pontua que “para que a produção faça sentido é preciso que o entendimento do texto tenha ocorrido e que se crie um novo que seja passível de compreensão pelo leitor do texto literário também” (K. A. B. dos Santos, 2019, p. 77). Assim, só é possível uma recriação do texto literário a partir de uma compreensão, de modo que outros leitores também possam apreender os significados construídos.

Polidório e Vieira (2016), ao tratarem da leitura de um clássico shakespeariano no contexto escolar, apresentam fundamentação teórica voltada para a leitura de clássicos, para as peculiaridades do ensino de língua e literatura inglesas, e para a relevância da presença do texto literário nas aulas de língua inglesa, com destaque para a componente cultural. Segundo os autores:

o aspecto cultural no texto literário não pode ser visto como uma maneira de aculturação, mas uma maneira de fazer com que os alunos conheçam outra cultura e

aprendam a respeitá-la, como os falantes de outras línguas também devem respeitar a sua (Polidório & Vieira, 2016, p. 83).

Nesse sentido, a leitura literária é, para os alunos, necessariamente um exercício de conhecimento, reflexão e valorização daquela cultura que lhes parece distinta e de sua própria.

As investigações desenvolvidas por Corso (2018), Neves (2016) e Smaniotto (2019) têm em comum, além do trabalho com o gênero poema, um referencial teórico que os orienta para a valorização das subjetividades e do aprofundamento da experiência, neste caso, a literária em diálogo com a história de vida dos sujeitos. Uma experiência que exige tempo, acuidade e paciência para desligar-se dos automatismos e viver de forma mais intensa tudo o que a leitura e a produção poética podem oferecer aos alunos.

Ao ofertar maior tempo possível para a realização das atividades, Corso (2018, p. 80) assim o faz, “para que se possa escolher, olhar, escutar, perceber, demorar-se nos detalhes, desligar-se do automatismo; para que se possa cultivar a atenção às palavras”. A experiência literária pode fomentar processos de descoberta e compreensão de si, nos quais os sujeitos refletem sobre a sua condição humana. Para Neves (2016, p. 64), “pela leitura literária e através dela, podem (re)conquistar sua posição de sujeito, sua dignidade, sua condição humana, um trabalho quase psicanalítico na superação da dor e, portanto, na (re)construção de si”.

A pesquisa desenvolvida por Smaniotto (2019) parte de uma perspectiva político-pedagógica, em que a leitura literária de poemas na escola vai além da contribuição social, histórica, linguística, efetiva e estética. Para esse pesquisador, a leitura literária, neste caso específico de poemas, tem um caráter formador mais amplo, ela é libertadora e libertária, “promove a emancipação, mas também respeita a liberdade de leitor, uma vez que leva em conta a subjetividade do indivíduo que lê e dá importância à maneira como o literário *o transforma*” (Smaniotto, 2019, p. 26–27, grifo meu).

A leitura literária, portanto, mais do que seu caráter formativo, tem em seu cerne o caráter transformador. Não por acaso, o referido pesquisador selecionou, para o seu projeto de ensino e pesquisa, textos que tratam de questões sensíveis e “polêmicas” em sociedades de todas as partes do globo, como racismo e diversidade sexual, por exemplo.

De modo geral, no tange à orientação teórica, os trabalhos apresentam uma abordagem que valoriza as vivências e cultura dos alunos e que, ao mesmo tempo, tenta ressignificá-las para, assim, expandir os horizontes de percepção desses discentes a partir da leitura literária, da implicação do sujeito

leitor.

Outro ponto importante observado nessas investigações diz respeito ao papel desempenhado pelo professor nas aulas de literatura. As propostas pedagógicas desenvolvidas nos trabalhos de Corso (2018) e Santos (2019) têm, em seu germe, experiências pessoais das pesquisadoras. Um livro ou uma notícia de jornal podem ser fontes para a elaboração de propostas para o ensino de literatura. Assim, um olhar atento, curioso e criativo para o mundo desponta como uma das características fundamentais à construção de propostas para a leitura literária em contexto escolar.

Santos (2019), ao propor a criação de memes a partir de leituras literárias, além de dedicar um mês à discussão das obras, apresentou aos alunos a matéria jornalística que deu origem à proposta. Nessa etapa, refletiu com eles sobre a atividade que seria desenvolvida e sobre o trabalho docente na busca por metodologias que subsidiassem a proposta.

A autora destaca que, “quase como uma experiência de metalinguagem, o intento é fazer, também, com que valorizem as aulas e a figura do professor, compreendendo que há uma preparação por detrás do que lhes é proposto” (K. A. B. dos Santos, 2019, p. 80). Esse tipo de abordagem nas aulas é fundamental para que os alunos compreendam e valorizem o trabalho docente. Esse exercício contínuo faz com que os alunos paulatinamente percebam que a formação de leitores não é algo espontâneo ou casual, mas está, no contexto escolar, intimamente ligada ao trabalho de um professor e de outros profissionais que atuam na escola.

Acompanhar o andamento das atividades propostas é fundamental para perceber se aquilo que foi planejado está sendo construído. Em alguns casos, há a necessidade de reorientar as ações. Corso (2018), ao propor a criação de “dicionários bizarros”, a ideia era que os alunos explorassem a criatividade, a conotação e a poeticidade presentes na obra que deu origem à atividade, o que não foi conseguido inicialmente. A construção de dicionários mais convencionais contrastou com o entusiasmo inicial dos estudantes, o que fez com que a professora chegasse à seguinte conclusão:

ao refletir sobre o veemente entusiasmo dos estudantes contrapondo-o ao resultado inesperado, concluí que a falha residia justamente em mim, melhor dizendo, na fala, no encaminhamento da proposta. Então, no ano seguinte, trouxe para a sala de aula o livro *Mania de explicação*, mostrei-o aos estudantes e li alguns dos “verbetes” (Corso, 2018, p. 78, grifo da autora).

Refletir sobre a prática durante o processo e perceber eventuais equívocos não constituem nenhum demérito, ao contrário, são um válido expediente para potencializar a experiência literária dos alunos, algo que veio a se concretizar nessa atividade.

Algo semelhante pude observar no trabalho desenvolvido por Polidório e Vieira (2016). Inicialmente, a professora conversou com os alunos sobre o escritor William Shakespeare, expôs o projeto a ser desenvolvido e apresentou-lhes, por meio de um texto em língua inglesa, a sua biografia. Uma das atividades introdutórias foi produzir suas próprias biografias. Em seguida, os alunos leram resumos de obras diversas do autor e foram estimulados a buscar, em outras leituras, temáticas semelhantes. Ao perceber que os discentes não conseguiam estabelecer paralelos com outros textos, a docente teceu comentários sobre algumas obras de Machado de Assis. Assim, alguns puderam fazer associações entre textos literários.

Ainda sobre a reorientação das atividades, no referido trabalho, após a leitura da obra “Macbeth”, os alunos assistiram a um filme com legenda em inglês, o que, ao contrário da expectativa da professora, gerou muitas dúvidas. Por conta disso, “todas as legendas em inglês foram transcritas e entregues aos alunos. Foi feita, na sequência, a atividade de leitura e compreensão dessas legendas para que, só então, eles pudessem assistir novamente ao filme” (Polidório & Vieira, 2016, pp. 87–88).

Os autores ainda reconhecem que caso a mudança de estratégia não tivesse acontecido, o aproveitamento dos alunos teria sido nulo. Essas intervenções só ratificam a importância de acompanhar as atividades realizadas em torno do texto literário, tarefa sensível ao olhar cuidadoso do docente. Na sequência das atividades, os alunos produziram encenações da obra e as apresentaram na escola. Uma das equipes optou por filmá-las e mostrá-las sob a forma de vídeos para os colegas.

No trabalho de Medeiros (2015), na primeira etapa do projeto “Surpreenda-me”, o professor indicou os conteúdos que seriam abordados no bimestre e solicitou que os alunos em grupo fizessem apresentação de uma obra, autor ou temática em formato de seminário, com elementos básicos de uma análise literária a partir da temática escolhida pelos alunos. O autor destaca que, ao expor o projeto no primeiro dia de aula, teve mais tempo para trabalhar os conteúdos e dar suporte para os alunos realizarem as atividades.

Na segunda parte do projeto, os alunos tiveram oportunidade de apresentar suas leituras de modo diferente, mais livre, podendo recorrer a distintas mídias para tanto. Nessa etapa, “o professor queria ser surpreendido com as interpretações e os novos olhares dos alunos diante do objeto abordado. Esse componente da atividade não recebia nenhuma orientação do professor” (Medeiros, 2015, p. 246).

Percebe-se aqui que o docente optou por uma etapa mais sistemática e outra mais livre, abrindo mão inclusive de uma orientação mais formal. A estratégia, tratando-se de Ensino Médio, pode, em meu entendimento, concorrer para um desfecho não exitoso no que tange à aprendizagem dos alunos, fato que não ocorreu nesse trabalho. Acredito que a orientação e o acompanhamento das atividades devem ser prerrogativas essenciais do docente, e que esse trabalho não solapa a experiência e a liberdade dos leitores, ao contrário, oferece mais elementos que permitem aos alunos maior envolvimento com os textos.

A investigação levada a cabo por Neves (2016) relata os procedimentos de professores do Brasil e da França no que tange à leitura de poemas em sala de aula. O trabalho de leitura de poemas em sala de aula variou entre uma leitura meramente instrumental, reducionista que buscava tão somente identificar figuras de estilo, analisar a estrutura, e uma leitura mais orientada e reflexiva, que permitiu um diálogo com as subjetividades dos alunos.

No primeiro caso, o papel do professor limitou-se a fazer perguntas de ordem estrutural do tipo “Qual a forma do poema?, Quantas sílabas?, Qual é a rima?” (Neves, 2016, p. 53) para, em seguida, identificar e explicar as figuras de linguagem. Na segunda abordagem, o papel do professor foi criar uma atmosfera favorável de leitura, interpretação e reflexão sobre aquilo que era suscitado nos poemas, de modo que a leitura subjetiva pudesse aflorar. Em uma das ocasiões, em uma atividade introdutória sobre Modernismo, a professora recorreu ao poema de Waly Salomão, “Remix do século XX”, cantado por Adriana Calcanhoto. A partir daí, um dos alunos “tomou a vez e a voz para interpretar a letra do poeta baiano à sua maneira, subjetivamente. E P3 deixou-o à vontade, balançando a cabeça positivamente, sem se preocupar se a leitura de L. estava ‘correta ou não’” (Neves, 2016, p. 61).

Algo que me chamou bastante atenção nessa pesquisa foi o fato de ainda existir um ensino de literatura baseado em uma concepção meramente formalista, em um lugar com imensa tradição nos estudos literários, como é o caso da França. O país, além da contribuição teórica de um conjunto de autores, conta, ou já contou, com a atuação deles em universidades ou centros de pesquisa, como é o caso de Roland Barthes, Antoine Compagnon, Vincent Jouve, Tzvetan Todorov, Michèle Petit e Annie Rouxel.

Por outro lado, o trabalho mostra que a existência de vasto *corpus* teórico no campo literário, por si só, não é garantia de sua “aplicação”. Ainda sobre o trabalho de Neves (2016), a abordagem mais reflexiva do texto literário, que permitiu o afloramento de subjetividades, vai ao encontro da perspectiva adotada e dos resultados encontrados nas investigações de Corso (2018) e Smaniotto (2019).

Essa perspectiva, que se assenta na leitura subjetiva, exige do docente um delicado trabalho de mediação, que, ao mesmo tempo que não invalida as interpretações dos alunos, nem impõe uma leitura “correta”, aponta eventuais desvios ou equívocos cometidos pelos alunos e sugere alguns caminhos possíveis para análise e interpretação, como foi o caso da pesquisa desenvolvida por Smaniotto (2019):

como precisávamos ser orquestradores, necessitávamos fazer esse pequeno movimento sugestivo, porém a reflexão ficava a cargo dos participantes, caso contrário seria por um lado, uma leitura do professor, ou por outro, uma leitura aberta, sem qualquer valoração e reflexão, como às vezes a teoria do sujeito leitor é erroneamente entendida (pp. 48–49).

O excerto acima sintetiza parte do desafio do professor de literatura, cuja atuação deve ser sistemática, o que pressupõe planejamento e rigor metodológico, e, ao mesmo tempo, aberta às vicissitudes advindas da experiência estética, da leitura literária. Parte dos trabalhos analisados, especialmente aqueles que privilegiaram a leitura e/ou produção de poemas (Corso, 2018; Neves, 2016; Smaniotto, 2019), buscava a manifestação das subjetividades dos alunos-leitores, “leitores implicados”, o que demanda uma “didática da implicação”, que não só “dá voz” aos sujeitos, mas que os provoca para que (novas) vozes sejam produzidas:

o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura, parece urgente repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. É possível modificar a relação com o texto construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma “didática da implicação” do sujeito leitor na obra. Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura (Rouxel, 2012, p. 281).

Para que esses afetos sejam acolhidos, sem que se renuncie aos aspectos mais “objetiváveis”

de um texto, é necessária a criação de um ambiente de parceria entre alunos e professores, de confiança mútua, com disposição de tempo e paciência para o afloramento de uma experiência literária/poética que dialogue com as subjetividades dos envolvidos.

Ainda sobre a atuação docente, Silva e Couto (2018), para desenvolverem sua proposta pedagógica, inicialmente coletaram informações sobre práticas de leitura dos alunos, acesso e uso de tecnologias móveis e Internet, e a sua utilização para a leitura literária. Foram indicados, a partir de uma seleção colaborativa, seis romances para que fossem lidos por meio de *smartphones*. Em um segundo momento, foram realizados três encontros com finalidades específicas. Essas sessões ocorreram concomitantemente às leituras com os objetivos de, respectivamente: conhecer a relação que cada leitor construía com as obras; verificar as estratégias e os avanços de leitura no ambiente digital; e, por fim, realizar coletivamente leituras de trechos das obras que os alunos julgassem significativos. Os autores reforçam que:

os sujeitos foram constantemente estimulados a utilizar de maneira produtiva e livre os dispositivos digitais móveis de que dispunham e a construir, ao longo de todo o período da pesquisa, um diário de leitura, no qual narravam em registros escritos, impressos ou digitais, todos os procedimentos e estratégias de leitura utilizados e colocavam em relevo suas compreensões, sensações, posicionamentos acerca das leituras literárias que faziam, bem como da relação que estabeleciam com os suportes digitais móveis nessas práticas (R. N. Silva & Couto, 2018, p. 64).

Essa estratégia, ao mesmo tempo que valoriza a liberdade de alunos-leitores para construírem significados e representarem as sensações, valoriza igualmente o papel docente/pesquisador de acompanhá-los e encorajá-los para que consigam extrair o máximo da experiência literária.

As pesquisas, no tocante ao papel docente, demonstram que o acompanhamento das atividades planejadas, a reflexão com os alunos sobre as etapas e a criação de um ambiente de confiança e colaboração, no qual os alunos se sintam confortáveis para socializar suas leituras, favorecem a experiência literária. Uma das evidências, encontradas em alguns trabalhos, para a relevância do acompanhamento docente foi a necessidade de uma reorientação das atividades durante o processo.

Além disso, as reflexões que uma das autoras faz com os alunos, seja sobre o processo de construção da proposta, seja acerca de sua dificuldade inicial de compreensão de um gênero textual,

são fundamentais para que os alunos enxerguem na figura do professor não alguém “iluminado”, que nasceu detentor de um conhecimento, mas um sujeito que estuda, pesquisa, planeja e caminha com os alunos.

Os resultados apontam para experiências literárias pautadas por uma reflexão sobre o processo de formação humana e a capacidade de compreensão estética e leitura crítica, em maior desenvolvimento intelectual (Medeiros, 2015; K. A. B. dos Santos, 2019; R. N. Silva & Couto, 2018) e em maior envolvimento na realização das atividades (Polidório & Vieira, 2016). Os resultados mostram, ainda, que as aulas de literatura podem ser uma oportunidade para expressão e (re)construção de subjetividades (Corso, 2018; Neves, 2016; Smaniotto, 2019).

De maneira geral, as experiências relatadas pelos pesquisadores demonstram maior envolvimento dos alunos com a leitura literária. Isso tem certamente relação com as ações planejadas pelos docentes que, embora não garantam o sucesso da “aventura” pelas tramas do texto literário, fornecem, em contexto escolar, um norte necessário a jovens leitores.

Todos os resultados foram, de fato, exitosos, conduzidos e construídos pelos sujeitos de forma criativa e reflexiva. As experiências com a disciplina literatura aqui apresentadas foram muito além de estímulos à memorização da historiografia literária e valorizaram o protagonismo e as vivências dos leitores. Esse êxito deve-se, ainda, aos processos de negociação, com relativa liberdade dos alunos, em alguns casos, para a seleção de obras e dos recursos necessários para a realização das atividades propostas. Quando os alunos percebem que os professores caminham “com” e não “à frente” deles, aumentam-se as possibilidades de maior envolvimento da turma com a leitura.

Nos trabalhos analisados, um resultado que considero expressivo tem a ver com a presença de recursos digitais nas aulas de literatura, sejam vislumbrados pelos professores desde o planejamento (Medeiros, 2015; K. A. B. dos Santos, 2019; R. N. Silva & Couto, 2018), sejam reivindicados pelos alunos (Polidório & Vieira, 2016). Isso revela que a utilização de elementos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos pode servir como um convite para leituras literárias. A produção e a compreensão de um meme, por exemplo, exigem um profundo entendimento dos textos lidos para que relações intertextuais possam ser percebidas. Esse exemplo faz cair por terra a ideia de que as tecnologias da informação e comunicação servem aos jovens somente para entretenimento. Se assim o é, cabe aos professores uma ressignificação dessas ferramentas para um uso pedagógico compatível com a maneira como concebem o ensino de literatura.

Outro ponto importante, observado nos trabalhos, é que as propostas, ao mesmo tempo que

partem do cotidiano dos alunos, buscam rompê-lo. O caráter formativo da literatura exige uma libertação do confinamento da experiência (Gamboa, 2016). Para isso, conforme já discutido, são legítimas ações como, por exemplo, a indicação de obras a serem lidas, as discussões sobre temáticas suscitadas e a elaboração de roteiros/mapas/desenhos para a aprendizagem.

Claro que esse processo pode ser sensível a uma participação colaborativa dos alunos, como verificado em um dos trabalhos. Mas é o olhar, a experiência e o compromisso do docente com o caráter formativo da leitura literária que serão determinantes na ampliação do olhar para vida e para o mundo, empreendida pelos alunos-leitores. Quantos alunos de uma escola pública brasileira indicariam espontaneamente uma leitura de um clássico shakespeariano? Provavelmente pouquíssimos. Não porque não gostam, mas simplesmente porque não conhecem. Daí surge outra questão: quantos teriam acesso a esse tipo de leitura sem a intervenção escolar? A propósito, um dos méritos do trabalho de Polidório e Vieira (2016) é exatamente levar para a aula de língua inglesa (de cultura inglesa, portanto) a literatura, expressão que geralmente é negligenciada nas aulas de línguas estrangeiras.

4.5 Síntese

Iniciei o capítulo apresentando e discutindo a literatura enquanto construção humana a que todos têm direito, notadamente por sua força humanizadora. Em seguida, problematizei alguns pressupostos da legislação mais recente para a Educação Básica, como o pragmatismo como mola propulsora para a elaboração de currículos, e o protagonismo do aluno para a “escolha” do seu itinerário formativo, para refletir sobre as repercussões disso para o ensino de literatura e apontar caminhos para a superação dos obstáculos.

Na seção seguinte, aprofundei a discussão sobre o ensino de literatura, tratando de questões como a legitimidade de sua escolarização, o papel docente, o caráter formativo da literatura, o que se espera de seu ensino e, principalmente, que tipo de leitor/aluno/ser humano a escola precisa ajudar a formar. Na mesma seção, pus em paralelo princípios das metodologias ativas e do ensino de literatura, apontando diferenças e similitudes, bem como o potencial das TIC, enquanto “ecologia cognitiva”, para o processo ensino-aprendizagem.

Na revisão de trabalhos recentes, apresentei a forma como os pesquisadores construíram suas propostas de intervenção, a teoria atinente ao estudo, o papel desempenhado pelos docentes e os ganhos de aprendizagem para os alunos. A Figura 3 sintetiza as questões que foram discutidas e algumas conclusões advindas desse percurso.

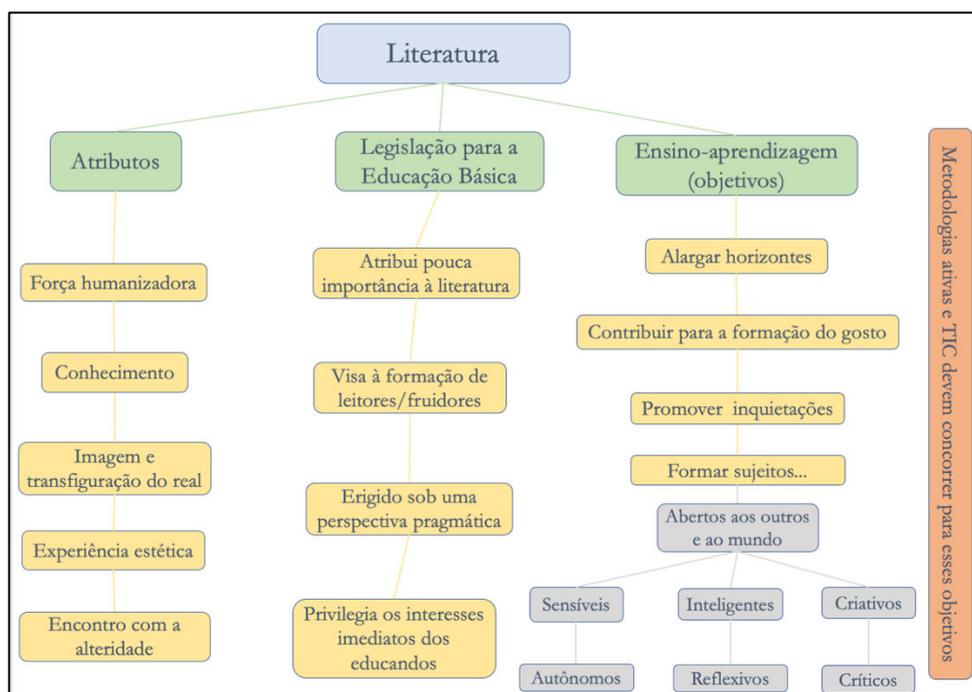


Figura 3 – Síntese do Capítulo IV

Fonte: Elaboração própria.

O ensino de literatura, a despeito de tudo que existe em potencial na palavra que humaniza, ainda encontra muitos interditos e, provavelmente, continuará “em perigo” ou “em crise”. Como passa ao largo de uma tentativa deliberada de explicar fenômenos, dar respostas, apresentar dados ou “resolver problemas”, encontra, na contemporaneidade, pontos de colisão com utilitarismo do mundo, que reverbera, por exemplo, na elaboração de currículos. Somam-se a isso os desafios metodológicos e o fato de a literatura não ser um conhecimento objetivo, “quantificável”, “verificável”, ou que pode ser reproduzido em larga escala.

Por outro lado, mesmo diante de um cenário aparentemente desfavorável, há algumas frinchas das quais o ensino de literatura pode tirar partido, como o desenvolvimento da sociedade em rede, com seus recursos, e as metodologias ativas. Esses temas se relacionam, como discutido, com a formação de comunidades de leitores e com o papel ativo que eles desempenham diante das especificidades do texto literário que obriga o leitor a produzir respostas, a fazer do fio a trama.

Após a apresentação do marco teórico, bem como a reflexão sobre os temas que compõem esta investigação, apresento, no capítulo seguinte, as bases metodológicas às quais o trabalho se filia, bem como o caminho percorrido para geração e análise de dados.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA DA PESQUISA

*“Nunca se sabe o que uma viagem pode trazer ao íntimo do coração”
(Jorge, 2002, p. 77).*

5.1 Desenho do estudo

5.1.1 Paradigma qualitativo

Ao longo dos capítulos anteriores, além de apresentar as bases teóricas nas quais esta investigação se sustenta, busquei promover uma discussão aberta, posicionando-me criticamente diante da produção científica aqui selecionada, em ação deliberada para a construção do que Demo (1985) chama “verve crítica”, como caminho elementar para a progressão do saber científico. Essa escolha, que se reflete inclusive na linguagem, tem a ver com a posição e compromisso assumidos por quem faz pesquisa qualitativa. Nesta, os pesquisadores são parte importante não somente porque adentram no campo com suas experiências e capacidade de reflexão, mas também porque são membros do campo que se estuda (Flick, 2009).

Uma vez sendo os pesquisadores, na pesquisa qualitativa, membros do campo que se estuda, qualquer tentativa de “separação” entre sujeito e objeto ou de construção de uma suposta “neutralidade” de quem investiga serão apenas fantasmagorias que pouco ou nada contribuem para a discussão sobre epistemologia, especialmente no caso das Ciências Humanas e Sociais. Nestas é flagrante a identidade entre sujeito e objeto, uma vez que estudar a sociedade é estudar a nós mesmos ou aspectos socialmente relevantes que nos dizem respeito (Demo, 1985).

E, esses aspectos, ainda segundo Demo (1985), manifestam-se de forma mais qualitativa que quantitativa ou, no dizer de Minayo (2009a, p. 14, grifo da autora), “o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*”. O argumento dos teóricos não é no sentido da impossibilidade de realização de pesquisas quantitativas ou mistas nas Ciências Humanas e Sociais. O que acontece é que os fenômenos sociais são contextuais, voláteis, ideológicos e circunscritos a um determinado momento histórico, características que dificultam procedimentos de manipulação exata (Demo, 1985).

Perseguir a pretensa “exatidão” na investigação científica só seria possível à luz do paradigma positivista, no qual a ênfase recai sobre o determinismo, a racionalidade, a impessoalidade, a previsão e até, confiando na força e na correta aplicação dos métodos, uma certa irreflexividade (Coutinho, 2013).

Não se trata aqui de fazer uma discussão sobre epistemologia ou de tecer críticas ao paradigma positivista, visto que isso é possível encontrar com maior densidade e qualidade nos manuais de pesquisa acadêmica e ainda no saber acumulado ao longo da História, com contribuições, por exemplo, de teóricos como Edgar Morin (2005) e Gaston Bachelard (2006). Aqui importa tão somente situar a investigação numa abordagem, ou melhor, num paradigma qualitativo.

Embora seja mais comum nos manuais de metodologia científica a terminologia “abordagem” em vez de “paradigma” para se referir a princípios da pesquisa qualitativa, optei pela segunda por compreender que aqui não se trata de um mero preciosismo linguístico, mas de uma conceituação mais abrangente, integral, uma vez que “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 52). No caso do paradigma qualitativo, também chamado por Coutinho (2013) interpretativo, hermenêutico ou naturalista, o objetivo é “substituir as noções científicas de *explicação, previsão e controlo* do paradigma positivista pelas de *compreensão, significado e ação*” (Coutinho, 2013, p. 17, grifo da autora).

Sobre a primeira noção, de “compreensão” da realidade na pesquisa qualitativa, especialmente nas Ciências Sociais, é muito importante percebermos os papéis assumidos pelos sujeitos. Na investigação qualitativa a fonte de dados para compreensão dos fenômenos é, preferencialmente, o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal (Bogdan & Biklen, 2003). Esse “instrumento” (sujeito), mais do que recolher dados, constrói, num exercício hermenêutico deliberado e a partir de seus objetivos, redes de significação, interpretações da realidade. Essas, obviamente, não se dão num vazio conceitual ou numa pretensa “isenção axiológica”, visto que a pesquisa é atividade humana e social e traz consigo, de forma inexorável, preferências, crenças, valores, interesses e princípios que irão orientar a atuação do pesquisador (Lüdke & André, 1988).

No caso das Ciências Sociais, há que considerar, nesse processo de compreensão da realidade, uma singularidade e, porque não dizer, uma complexidade: a dupla hermenêutica (Coutinho, 2013; Giddens, 2003). Em contextos socioeducativos, investigador (sujeito) e objeto (sujeito) da investigação constroem e interpretam mutuamente a realidade, sendo que “investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações” (Coutinho, 2013, p. 18). Há na realidade interpretada pelo pesquisador, portanto, as “digitais” dos sujeitos sociais, a maneira que lhes é peculiar de ler o mundo, as suas idiossincrasias tecidas no seio de uma determinada cultura e situadas em um determinado momento histórico. Nesse sentido, o conhecimento produzido nas Ciências Sociais

é fruto da confluência de saberes, do encontro de leituras de mundo, ou, no dizer de Giddens (2003), da intersecção de redes de significado.

Para o entendimento das noções científicas de “significado” e de “ação” no paradigma qualitativo, faço, primeiramente, uma ligeira digressão com o intuito de refletir sobre o objetivo da pesquisa científica. E assim o faço a partir de uma ideia que parece elementar que é a de que pesquisar é, essencialmente, descobrir a realidade (Demo, 1985, 1995).

Se pesquisar cientificamente é descobrir a realidade, pressupõe-se que esta se encontra “encoberta” e não é percebida “naturalmente” ou não se apresenta às claras para quem deseja “investigá-la”. Em outras palavras, na investigação científica, os dados da realidade não são captados na imediaticidade e na superfície dos fenômenos de forma contemplativa, acidental ou, ainda, “os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador” (Lüdke & André, 1988, p. 4). Quem investiga faz aproximações sistemáticas e sucessivas ao objeto estudado, munido de questões baseadas no conhecimento acumulado a respeito de um determinado assunto para, assim, produzir conhecimento/significado sobre o que se pesquisa (Lüdke & André, 1988).

No caso da pesquisa científica qualitativa, a busca ou produção dos significados tende a ser indutiva, visto que não há hipóteses a serem comprovadas, mas abstrações construídas à medida que os dados recolhidos são agrupados (Bogdan & Biklen, 2003; Coutinho, 2013; Flick, 2009). Nesse processo, o pesquisador está profundamente interessado em “investigar *ideias*, (...) descobrir *significados nas ações individuais e nas interações sociais* a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2013, p. 28, grifo da autora).

Isso posto, com o objetivo de construir e descobrir significados nas ações de quatro professores (eu e mais três professoras) e 48 alunos, imersos em um contexto muito específico, que detalho mais à frente, recorri à DBR, dentro de um paradigma qualitativo de investigação.

Nesta seção, apresentei de forma panorâmica alguns princípios desse paradigma. Outros princípios, seus pormenores, bem como a maneira como deles me apropriei, são evidenciados ao longo das demais seções que compõem este capítulo. Na seção seguinte, caracterizo a DBR e suas interfaces com a educação, para em seguida detalhar como se deu a sua apropriação neste trabalho.

5.2 Design Based Research e a investigação qualitativa em educação

A DBR tem como alicerces a interação e colaboração entre investigador e demais sujeitos da investigação em um processo cíclico que produz e refina a teoria e métodos ou ferramentas investigadas,

definida como: “a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings and leading to contextually-sensitive design principles and theories” (Wang & Hannafin, 2005, pp. 6–7). Embora seja comum nos manuais, e tecnicamente correto, o uso do vocábulo “participantes” para se referir àqueles que “participam” de uma determinada investigação, como no caso da citação acima, neste trabalho utilizo o termo “sujeitos” de pesquisa por razões que esclareço na seção “5.5 Os sujeitos da pesquisa”. Por ora, é importante compreendermos que o que move os sujeitos que empreendem pesquisas assentes na DBR, ou o que dá lastro a esse tipo de investigação, é o desejo que extrapola a compreensão do mundo real e caminha para a transformação (melhoria) das práticas pedagógicas e assim o faz por meio de ciclos iterativos.

A investigação não ocorre especificamente para que uma teoria seja “testada”, visto que esta, assim como o *design*, é também constructo do próprio processo. Disso advém minha opção por localizar o projeto de intervenção pedagógica na seção que discute os resultados, por compreender, à luz dos princípios da DBR, entre eles a ação deliberada para melhoria das práticas pedagógicas e a colaboração entre os sujeitos, que aquilo que foi construído em parceria com três professoras contém nossas “digitais” e se configura como primeiro resultado de pesquisa.

Uma das características da DBR é a flexibilidade, visto que é possível combinar métodos qualitativos e quantitativos. No caso desta investigação, embora eu apresente alguns dados quantitativos, a ênfase, o paradigma adotado, conforme já esclarecido, é eminentemente qualitativo, uma vez que o foco está no processo, no saber “o quê” e “como” aconteceu (Bogdan & Biklen, 2003), bem como nas possibilidades que a análise cuidadosa do processo pode oferecer para a melhoria das práticas pedagógicas, neste caso das aulas de literatura.

A compreensão do processo e dos resultados só é possível se compreendermos a percepção e interpretação dos sujeitos envolvidos na investigação. Nesse sentido, a DBR pode valer-se dos métodos mais convenientes para o(s) fenômeno(s) estudado(s). Segundo Matta et al. (2014, p. 31), “métodos qualitativos ou quantitativos podem ser utilizados na medida em que forem interpretados como relacionados aos fenômenos em estudo, e voltados para a aplicação prática e seu desenvolvimento”.

Assim como a investigação-ação, a DBR envolve uma pesquisa prática em um contexto real. No entanto, nesta, o caráter colaborativo entre os sujeitos da investigação fica mais evidente, uma vez que trabalham juntos, em um contexto educacional, para implementar e promover a melhoria de ações como planejamento, ensino, aprendizagem e pesquisa. Isso, entre outras vantagens, evita a sobrecarga de

profissionais já muito atarefados:

like action research, design-based research entails work on a practical problem identified by practicing professionals. Design-based research involves a partnership between educational practitioners and trained researchers. Thus, unlike action research which often places the burden of research on busy practitioners, this partnership serves to share both workload and expertise of all participants (Anderson, 2005, p. 2).

Isso não significa que não existam fronteiras de atuação dos sujeitos no processo. Cada sujeito mantém suas funções principais: planejar, dar aulas, fazer pesquisa científica etc. O que acontece é que essas ações são realizadas coletivamente de modo que, pela partilha, a voz de todos seja ouvida e, mais que isso, a expertise que cada um tem sobre determinado assunto se torne potência para a ação do outro e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas.

Ainda em comparativo entre investigação-ação e DBR, ambas reconhecem a importância do professor/“participante”, sendo que a DBR, além de apontar e tentar resolver problemas observados durante o processo, identifica princípios de *design* que podem ser reutilizados. Segundo Amiel e Reeves (2008, p. 36), a DBR “adds the possibility of not only solving the practice-oriented problems addressed by action research, but also identifying reusable design principles”. A DBR tem, portanto, um propósito de desenvolvimento e inovação da *práxis* pedagógica. Há na DBR o pressuposto básico de que as práticas pedagógicas existentes podem ser melhoradas.

McKenney e Reeves (2012) sintetizam cinco características da DBR, que nos ajudam na compreensão de seus fundamentos e servirão de base para os apontamentos aqui construídos, a saber: i) teoricamente orientada; ii) intervencionista; iii) colaborativa; iv) fundamentalmente responsiva; e v) iterativa.

Na DBR, a teoria é tanto base quanto resultado: “um dos sentidos mais importantes da DBR é utilizar uma proposta teórica como fundamento para a construção do design educacional proposto” (Matta et al., 2014, p. 26). Na DBR, a proposta teórica, ainda que sólida e fundamentada, é incompleta e sempre o será, visto que é o movimento cíclico que considera as aproximações e as reflexões coletivas que produzem e aprimoram as teorias, bem como os processos pedagógicos. O desejo de melhorar as práticas pedagógicas não se dá, na DBR, num sentido puramente funcional, mas também a partir de uma orientação teórica (Herrington et al., 2010).

Aqui cabe um ponto que merece atenção: é sempre bom nos lembrarmos de que, no caso das pesquisas qualitativas, a ideia de que elas, por serem prioritariamente indutivas, não partem da teoria existente é um mito (Flick, 2009). Na verdade, “temos que partir das teorias existentes e dos resultados da pesquisa empírica, a menos que queiramos correr o risco de ser ingênuos ao dar início à nossa pesquisa” (Flick, 2009, p. 38). Para justificar sua tese, Flick (2009) recorre a quatro argumentos bastante convincentes: as teorias são fundamentos epistemológicos; demonstram como planejamos nossa ação concreta; elas são “completadas” pelo conhecimento teórico produzido a partir de nossa questão de pesquisa; e agenciam os métodos que utilizamos no projeto:

assim sendo, temos quatro formas de conhecimento teórico, oriundas da epistemologia, da perspectiva de pesquisa, da pergunta da pesquisa, dos métodos que pretendemos usar, e todas essas formas de conhecimento cumprem um papel implícito ou *explícito* (o que é melhor) em como fazemos nossa pesquisa e, antes disso, como a *planejamos* (Flick, 2009, p. 39, grifo meu).

A ideia de “completar” teorias, assente no paradigma qualitativo e que pressupõe que elas são importantes, mas não estão prontas, vai ao encontro de um dos fundamentos da DBR: a construção e melhoria da teoria e da prática pedagógica.

Esse fundamento tem cariz intervencionista, visa à melhoria da práxis pedagógica. A DBR é concebida e desenvolvida em contexto educativo por sujeitos que atuam nessa esfera. Segundo Anderson e Shattuck (2012, p. 2), a DBR “is a methodology designed by and for educators that seeks to increase the impact, transfer, and translation of education research into improved practice”. O trabalho é planejado “por” e “para” educadores e vislumbra sempre a melhoria tanto da teoria e da prática, quanto da própria pesquisa em contextos educacionais.

Do encontro que acontece entre os sujeitos (pesquisadores, professores e alunos), em um contexto real de aprendizagem, emergem debates, partilha de ideias, trocas de experiências e, nesse movimento, todos são locupletados, sujeitos, investigação e os processos pedagógicos em si. As ações colaborativas entre os sujeitos, na DBR, são fundamentais para a validação dos resultados: “nenhum conhecimento é negado, nem o universitário nem o comunitário, mas nenhum também é posto em situação de dominância, e o que vai mesmo validar os resultados é a validação colaborativa de todo o processo” (Matta et al., 2014, p. 26). Todos os sujeitos estão implicados no contexto investigado e têm

interesse na melhoria das práticas. Isso “requires collaboration among a range of actors connected to the problem at hand” (McKenney & Reeves, 2012, p. 14). Todos os sujeitos são, portanto, parte de uma grande, ou até mesmo pequena, equipe de investigação.

Essa equipe precisa dar respostas aos problemas, lacunas, fragilidades e interditos que obstam as práticas pedagógicas. A responsividade, que advém dos saberes coletivos, dá-se em nível pedagógico e científico, uma vez que os pesquisadores precisam “reflect on the process to *reveal*/design principles that can inform other teachers and researchers, and future development projects” (Herrington et al., 2010, p. 183, grifo meu). Em outras palavras, as ações empreendidas no decurso de investigações que recorrem à DBR, além de responderem a problemas mais situados, visam à construção de princípios de *design* que possam dar alguma contribuição a atores “alheios” à pesquisa realizada. Na verdade, se levarmos em conta que a DBR mobiliza uma grande comunidade de prática (Matta et al., 2014), não havemos de considerar “alheios” aqueles que não participam diretamente de uma investigação, visto que outros professores e pesquisadores formam essa comunidade e têm muitos interesses que convergem.

Outra característica que, segundo Matta et al. (2014), talvez seja a mais importante da DBR, é a iteração, o que reforça seu caráter formativo. A investigação acontece de forma cíclica ou iterativa, de modo que a cada etapa haja um aperfeiçoamento tanto da teoria quanto da prática, o que resulta em uma compreensão mais profunda de situações de aprendizagem, que costumam ser complexas. Segundo Herrington et al. (2007), um típico estudo que recorre à DBR tem dois ou mais ciclos e, após a implementação e avaliação do primeiro, mudanças são realizadas, buscando melhorias. A observação e a avaliação dos resultados desses ciclos permitem aos sujeitos a alteração da proposta primeira com o propósito de resolver, ainda que provisoriamente, os problemas apontados nas fases iniciais da pesquisa.

Em se tratando de DBR, fala-se em caráter provisório para a resolução de problemas, por conta de sua natureza iterativa. Matta et al. (2014, p. 27) afirmam que “a DBR, por ser uma metodologia voltada para a construção de soluções práticas, não é feita para terminar”. Esses mesmos autores apontam que estudos dessa natureza devem ter dois ou mais ciclos de aplicação, de modo que, a partir da análise de um ciclo, possa haver alterações e refinamentos para o ciclo seguinte.

A ideia, assente na DBR, de que a pesquisa é feita para não acabar, reforça um pressuposto elementar da ciência, que é seu inacabamento, visto que há sempre o que descobrir, desvelar, melhorar: “a pesquisa é um processo interminável, intrinsecamente processual. É um fenômeno de aproximações

sucessivas e nunca esgotado, não uma situação definitiva, diante da qual já não haveria o que descobrir” (Demo, 1985, p. 23).

Considerando todas essas ideias que dão lastro ao paradigma qualitativo de investigação, bem como à DBR, descrevo nas seções seguintes a contextualização, a caracterização dos sujeitos, os procedimentos de natureza ética, a maneira e a cronologia como se deu a implementação das fases da DBR nesta investigação. Esse expediente é uma ação deliberada para evitar o que Bogdan e Biklen (2003) chamam divórcio entre o ato e a palavra, ou entre o gesto e contexto, o que contribuiria para que perdêssemos de vista os sentidos elaborados no decurso da pesquisa.

5.3 Contextualização

Sem a pretensão de me alongar com a narrativa, e com o compromisso de evitar a cisão entre o ato e palavra (Bogdan & Biklen, 2003), apresento inicialmente um breve histórico do percurso desta investigação. Percurso esse que foi, em parte, proposital, que também contou com uma boa parte incidental, como é de se esperar de uma pesquisa de campo, mas que, neste caso, foi profundamente alterado por conta da pandemia da Covid-19.

O projeto de investigação para ingresso do doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho foi aprovado em novembro de 2018. Na ocasião, o projeto previa o planejamento e acompanhamento de aulas presenciais físicas com, pelo menos, dois professores de língua e literatura.

Entre novembro de 2018 e março de 2019, estabeleci, informalmente, os primeiros contatos com alguns colegas professores que atuam no CCH do IFMA para sondar o interesse e a disponibilidade em participar da pesquisa. Ainda nesse período estava no Brasil cuidando dos trâmites para afastamento do trabalho e mudança para Braga – Portugal.

Chegando a Braga em abril de 2019, pude me dedicar com mais afinco às atividades de pesquisa. Durante o primeiro ano de doutoramento, cursei algumas unidades curriculares, participei de muitas formações oferecidas pelo Centro de Inovação e o Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem da Universidade do Minho (IDEA), no *Campus* de Gualtar. Tanto as disciplinas quanto os cursos de formação foram muito importantes para o desenvolvimento desta investigação. Por meio dessas atividades foi possível aprofundar-me na teoria, familiarizar-me com a sintaxe das principais bases de dados científicas, conhecer e explorar gestores de referências como Zotero e Mendeley, descobrir novos aplicativos e suas potencialidades pedagógicas, para citar algumas aprendizagens.

Paralelamente a essas atividades, trabalhava, sob a supervisão das minhas orientadoras, na

construção e validação dos instrumentos de recolha de dados, na melhoria do projeto de pesquisa e nos ajustes solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) designado pela Plataforma Brasil¹⁸. Foi também nesse período que tive o aceite de três professoras do IFMA para participação nesta investigação.

A ideia inicial era permanecer por aproximadamente um ano em Portugal e retornar ao Brasil em 2020 para o trabalho de campo. Durante todo o ano de 2019, mantive contato com as professoras, mas ainda sem as formalidades de uma investigação acadêmica, visto que o projeto de investigação, bem como os demais documentos solicitados pelo Comitê de Ética designado pela Plataforma Brasil ainda estavam em avaliação, fato devidamente informado às professoras.

Tudo corria bem para a consecução dos objetivos delineados nos estágios incipientes da pesquisa. No entanto, à revelia dos meus (nossos) planos pessoais, acadêmicos/profissionais, no final de 2019, o planeta tomou conhecimento de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), presente, inicialmente, na cidade chinesa de Wuhan, mas que rapidamente se espalhou por todos os continentes e teve como consequências imediatas a interrupção de voos e fechamento de fronteiras entre países. Outro fechamento foi o das escolas, uma das medidas adotadas por governos de todas as partes do planeta como forma de conter o avanço da doença.

Esse cenário, em que a instabilidade não permitia (e ainda não permite) planos a longo prazo, houve um período desta investigação de “suspensão” parcial das ações, até então, em curso. Foi necessário reorientar as atividades de pesquisa, visto que com o fechamento das escolas no Brasil, formalizado por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020), o ensinar-aprender, e todos os seus agentes, bem como todos os investigadores que tinham a escola física como lócus, descobririam novos desafios e possibilidades para a continuação de suas atividades.

A maior parte das atividades desta pesquisa, o que inclui cem por cento do trabalho de campo, foi realizada tendo como horizonte a falta de horizontes imediatos, a dura convivência com notícias sobre infecções e falecimentos de nossos congêneres conhecidos e desconhecidos, e o medo de que o vírus viesse a ceifar a vida de familiares, amigos e alunos.

Martins (2020), em uma feliz analogia com a obra “As intermitências da morte”, de José

¹⁸ Sistema eletrônico criado pelo Governo Federal do Brasil para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos comitês de ética em todo o País.

Saramago (2014a), socorre-se da literatura para “fotografar” o que foi o início da pandemia: “contrariamente à Morte saramaguiana, que cessou funções ao apaixonar-se, a Morte cotidiana, de um dia para o outro, decidiu assinar contrato sem termo com uma entidade acelular, desprovida de metabolismo próprio e com um apetite voraz por hospedeiros humanos” (Martins, 2020, p. 64). Essa imagem construída pelo pesquisador agora me socorre para sintetizar o que foi o contexto desta investigação: o empenho e descobertas coletivos para a continuidade das ações de ensino-aprendizagem e pesquisa, ao mesmo tempo em que todos precisavam manter-se distantes do apetite voraz dessa entidade acelular que fez vacilarem as estruturas do que se conhecia até então por humanidade.

5.4 Lócus da pesquisa

Aqui seria mais fácil, rápido e cômodo apontar o lugar da pesquisa como, simplesmente, o ciberespaço. Foi nesse lugar onde todo o trabalho de campo foi desenvolvido, das reuniões de planejamento, passando pela implementação dos ciclos iterativos e recolha de dados, até as reuniões de avaliação. No entanto, os sujeitos que habitaram esse lugar estavam envoltos em situações formais de ensino-aprendizagem de uma instituição escolar: o IFMA, mais precisamente o CCH, o que engendra, de minha parte, maior esclarecimento quanto a esse lugar, especialmente no que tange a seus propósitos educacionais.

Antes de descrever o lugar “IFMA”, valem algumas considerações sobre o lugar “ciberespaço”. Este é um típico caso em que a arte, mais especificamente a literatura, chega primeiro ou precede o movimento da sociedade (Compagnon, 1999). O termo “ciberespaço”, embora tenha se popularizado na academia muito em função dos trabalhos de Pierre Lévy (1993, 1999), foi cunhado na literatura (a artística) por William Gibson e reproduzido em vários escritos, sendo o romance “Neuromancer” (2008) o mais conhecido.

É bem verdade que no romance, publicado no final do século passado, ainda está presente fortemente a ideia de fronteira ou travessia, o que impõe dualismos incompatíveis com o estágio atual do desenvolvimento tecnológico, em que “não existe um outro espaço acessado por mecanismos de teletransporte, mas o espaço-tempo da experiência, o dia a dia reconfigurado por uma trama digital evolvente” (Satuf, 2016, p. 212). Ainda assim, feita essa rápida ressalva em conformidade com o que foi discutido no Capítulo II, o ciberespaço, lócus da pesquisa, continua a ser um lugar de construção de sentidos, exatamente como acontece no romance. À diferença da ficção, as fronteiras, se existem, são muito fluidas, de modo que hoje não sabemos exatamente se “adentramos” esse lugar ou se ele nos

“adentra”, em um movimento ininterrupto e, praticamente, imperceptível.

Quanto ao lugar IFMA, trata-se de uma instituição escolar centenária do Maranhão, estado localizado na Região Nordeste do Brasil. Sua origem remete ao início do século passado (1910), com o nome “Escola de Aprendizizes Artífices do Maranhão”, que tinha por objetivo “proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão [IFMA], 2021a, para.1). De lá para cá, houve muitos governos, muitas legislações e, com isso, a escola passou e passa por constantes transformações. No entanto, o objetivo de atender, prioritariamente, às classes menos favorecidas e uma forte ligação com o mundo do trabalho permanecem.

Sobre essa estreita ligação com o mundo laboral, é muito importante pontuar que a visão de trabalho, apontada muito claramente no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFMA, assenta-se no objetivo de formar sujeitos transformadores da realidade:

para o IFMA, importa compreender e assumir que, por meio do trabalho, *o homem vai se construindo* e estabelecendo relações enquanto constrói o mundo, interpretando a realidade e, através desse trabalho, desenvolve-se o processo de transição dos saberes e técnicas para a ciência, tecnologia, cultura e educação (IFMA, 2019, p. 6, grifo meu).

Nesse sentido, o trabalho é visto não somente enquanto forma de adaptação ao mundo “dado”, mas como atividade fundamental de (trans)formação da vida humana, da construção de identidades. Mais adiante, o mesmo documento não deixa dúvidas sobre o tipo de “ser humano” que intenta formar:

o ser humano que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão quer formar é aquele capaz de fazer análise crítica da realidade, um ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas, buscando soluções para os possíveis conflitos e questionamentos, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática, cidadã e ética, fundamentada nos princípios do diálogo, que deve ser estabelecido com os iguais e com os diferentes (IFMA, 2019, p. 6).

Aqui é importante, ao descrever o lócus da pesquisa, deixar claro que essa escola, que oferta

cursos técnicos e é, por tradição, vocacionada para o mundo do trabalho, não visa tão somente, como acima explicitado, à formação de “trabalhadores”, mas, sobretudo, à formação de “seres humanos” que produzem sua existência pelo trabalho e que são capazes de problematizarem e transformarem a realidade.

O que outrora se chamava Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão, na atualidade, tem o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. O IFMA possui 29 *campi* distribuídos pelo Maranhão, com mais de 70 grupos de pesquisa desenvolvendo ações de extensão nas áreas de educação, cultura, lazer, direitos humanos, saúde, trabalho e empregabilidade, tendo posição de destaque na educação pública do estado (IFMA, 2021b).

O instituto oferece cursos de nível médio (técnicos), superior e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Os cursos técnicos são ofertados nas modalidades integrada (os alunos cursam o Ensino Médio de forma integrada ao curso técnico), concomitante (os alunos cursam o Ensino Médio em outra instituição e o curso técnico no IFMA) e subsequente (os alunos cursam somente o nível técnico, destinado para quem já concluiu o nível médio).

Todos os alunos e professoras que participaram da pesquisa pertencem ao CCH, que fica em São Luís, capital do Maranhão. O *campus* está localizado, como demarcado em seu nome, no Centro Histórico da cidade, em um sobrado do século XIX de estilo colonial. Na Figura 4, a rua calçada com pedras, o formato das janelas e o lampião, outrora alimentado por óleo, são características que preservam a historicidade do lugar:



Figura 4 – Fachada do IFMA, Campus São Luís – Centro Histórico

Fonte: Acervo do autor.

Esta escola tem sido para mim, nos últimos 13 anos, mais que um espaço ou um local de trabalho, mas um lugar dotado de valor (Tuan, 2013). A vocação desse lugar está direcionada para as humanidades, como descrito em sua página *on-line*: “com uma vocação humanística, nasceu com o objetivo de contribuir para a formação do indivíduo enquanto agente de desenvolvimento sustentável, sensível à arte e à cultura” (IFMA, 2021c, para. 3). Atualmente oferece os cursos técnicos de Meio Ambiente, Artes Visuais, Eventos, Hospedagem, Processos Fotográficos, Manutenção de Máquinas Industriais e Mecânica, sendo esses dois últimos criados mais recentemente, com a ampliação da área de atuação do *campus* para oferta de cursos voltados para a indústria.

Todos os alunos que participaram da pesquisa estavam matriculados em cursos técnicos da modalidade integrada, mais precisamente, em um destes: Artes Visuais, Eventos ou Meio Ambiente. Uma vez conhecido o lugar, ou melhor, os lugares onde aconteceu esta investigação, com suas particularidades, é importante conhecermos quem habita este lugar, quem dá sentido às ações que lá acontecem, quem tornou viáveis as ações planejadas nesta investigação, os sujeitos da pesquisa.

5.5 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos aqui referidos, antes de serem sujeitos da pesquisa, são sujeitos de linguagem, que enunciam a palavra que vem de alguém e se dirige a alguém e que, nesse movimento, se constituem mutuamente no processo de interação verbal (Bakhtin & Volochinov, 2004). Considerando a compreensão de que os sujeitos são seres inacabados que se completam e se constroem nas suas falas e nas falas dos outros (Rios, 2005), o caráter fortemente colaborativo e formativo da metodologia adotada e que, em contextos socioeducativos, investigador (sujeito) e objeto (sujeito) da investigação constroem e interpretam mutuamente a realidade, a terminologia “sujeitos” me parece bem mais interessante que “participantes”. Soma-se a isso o fato de que não podemos, na pesquisa científica qualitativa, reduzir quaisquer grupos a meros objetos de pesquisa (Freire, 1981b), uma vez que não é possível “conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento” (Freire, 1981b, p. 35).

Feitos esses apontamentos, passo a descrever os sujeitos da pesquisa, organizando-os em quatro categorias: i) Pesquisador; ii) Professoras; iii) Alunos; iv) Membros do painel de especialistas.

i) Pesquisador: eu, professor-investigador, graduado em Letras, mestre em Cultura e Sociedade, docente há 17 anos, sendo 13 deles dedicados exclusivamente à educação pública do IFMA, como professor de Língua Portuguesa do CCH, lócus da pesquisa;

ii) Professoras: três professoras com formação em Letras ou Linguística. Todas, com mais de 15 anos de docência, têm formação acadêmica em nível de mestrado (concluído ou em andamento) e ministram as disciplinas Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira¹⁹;

iii) Estudantes: ao total, participaram 48 alunos de cursos técnicos integrados, assim distribuídos: nove alunos do 3º ano do curso de Artes Visuais, 25 alunos do 2º ano do curso de Eventos e 14 alunos do 3º ano do curso de Meio Ambiente, sendo mais de 80% deles do gênero feminino;

iv) Membros do painel de especialistas: para a avaliação e validação do *site* “Espelhos”, que é apresentado na primeira parte dos resultados, seis pessoas compuseram uma equipe, aqui denominado painel de especialistas. Nesse painel, contribuíram dois professores e pesquisadores com nível de doutorado em Linguística ou Educação, duas estudantes de doutoramento em Ciências da Educação e dois ex-alunos meus, hoje graduandos em Letras.

5.6 Procedimentos de natureza ética

Todas as etapas desta investigação seguiram protocolos éticos recomendados nos manuais de pesquisa acadêmica e aceitos internacionalmente, a saber: identificação do pesquisador com os meus contatos, informação dos riscos aos sujeitos, adesão voluntária, garantia do anonimato, confidencialidade dos dados, tratamento respeitoso aos sujeitos, clareza em relação aos objetivos de pesquisa, fidedignidade no tratamento dos dados, consentimento, no caso dos adultos, e assentimento, no caso dos menores de idade e garantia de que quem desejasse poderia se retirar da pesquisa a qualquer momento (Bogdan & Biklen, 2003; Creswell, 2010; Flick, 2009).

Solicitei, inicialmente, a permissão da direção do CCH para a realização da pesquisa, o que foi prontamente atendido, conforme o Termo de autorização para realização da pesquisa (Anexo 1). Em seguida, elaborei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado às professoras e aos responsáveis dos alunos menores de idade (Apêndices 1 e 2, respectivamente) e o Termo de

¹⁹ Por saber que este texto alcançará as professoras que, muito gentilmente, aceitaram colaborar com este trabalho, bem como outros membros do CCH, que poderiam, pelas características, identificá-las e em respeito ao princípio ético de preservação do anonimato daqueles que participam da pesquisa científica, a caracterização desses sujeitos não é feita de forma individualizada.

Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – Apêndice 3), destinado aos alunos menores de idade.

De posse desses documentos, o projeto de investigação foi submetido à Plataforma Brasil. O Comitê de Ética que avaliou o projeto, primando pela segurança dos sujeitos e clareza das informações, fez várias solicitações de ajustes nos documentos, o que demandou algum tempo de espera. Ressalto que, conforme já mencionado, embora eu mantivesse contato com as professoras durante todo o ano de 2019, somente a partir do dia 12 de maio de 2020 esse contato ganhou contornos mais formais, com a realização de entrevistas e início das gravações de planejamento. Nesse dia, o projeto de pesquisa deste estudo, por meio da Plataforma Brasil, foi autorizado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos CEP/CONEP, sob o parecer de n.º 4.021.731 (Anexo 2), considerando as exigências da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 466/2012.

Todos aqueles que participaram das atividades de pesquisa, incluindo os responsáveis dos alunos menores, assinaram digitalmente os termos constantes nos apêndices, autorizando, assim, o tratamento dos dados obtidos, resguardado o anonimato de todos. Além disso, obtive autorização institucional para a divulgação do nome do IFMA neste e em outros trabalhos decorrentes da pesquisa (Anexo 3).

5.7 Design Based Research neste estudo

Dado o seu caráter flexível, não existe um modelo unívoco no que diz respeito à quantidade de fases “necessárias” nas investigações que recorrem à DBR (Nobre et al., 2017). Assim, embora os pesquisadores possam desenvolver seus projetos de formas distintas, com quantidade variável de fases, é consensual na literatura que estas contemplem as seguintes ações: “preliminar research [1], prototyping phase [2], assessment phase [3]” (Plomp, 2010, p. 15).

No caso deste trabalho, essas ações estão distribuídas, à luz das contribuições de Herrington et al. (2007) e Matta et al. (2014), em quatro fases, que aqui chamarei “Problematização”, “Desenvolvimento”, “Iterações” e “Avaliação Final”. Para maior esclarecimento dessas fases, retomo as questões de pesquisa apontadas no início do trabalho:

- i. Como integrar metodologias ativas e recursos digitais *on-line* no processo ensino-aprendizagem de literatura no Ensino Médio na vigência do ERE?
- ii. Quais usos as professoras fazem das metodologias ativas e/ou dos recursos digitais no processo ensino-aprendizagem?
- iii. Que relação os alunos fazem entre a aprendizagem de literatura e a utilização de recursos

digitais?

- iv. Como fomentar, nos processos pedagógicos, a colaboração entre docentes para a apropriação cultural das TIC?

Alinhadas ao caráter intervencionista da DBR, as questões de pesquisa apontam para a compreensão e transformação da práxis pedagógica, tendo como fio condutor o seguinte problema de pesquisa: “quais são os contributos dos meios digitais *on-line*, integrados em metodologias ativas, para o ensino-aprendizagem da literatura no Ensino Médio do IFMA?”

A Figura 5 ilustra as ações desenvolvidas em cada uma dessas fases e servirá de base para a descrição dos pormenores contextuais da investigação:

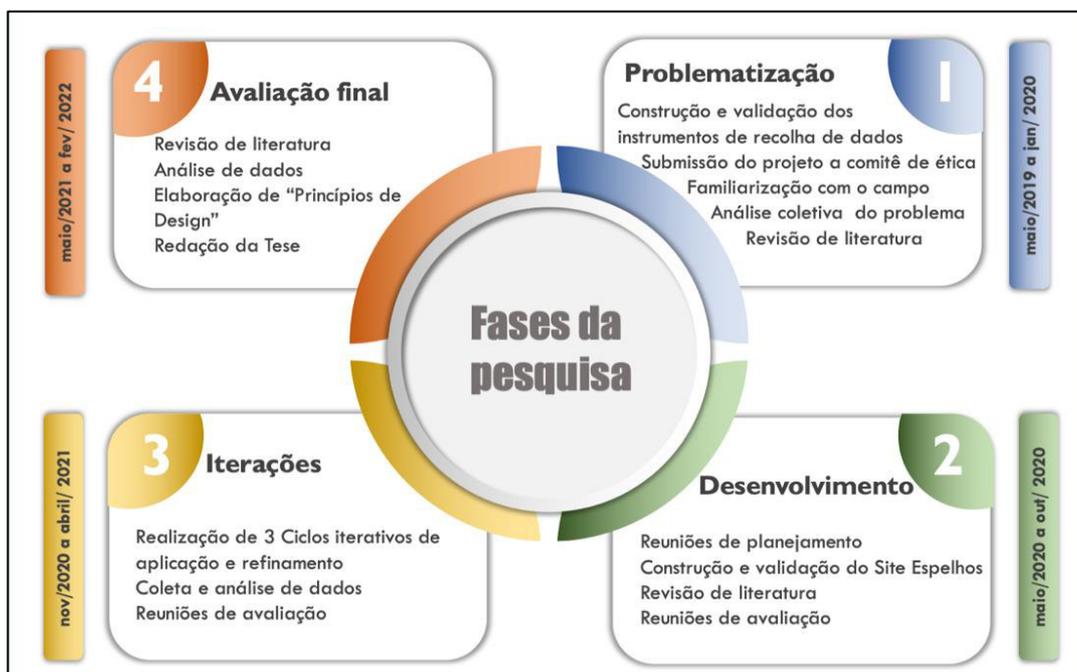


Figura 5 – Fases da pesquisa
Fonte: Elaboração própria.

Problematização: Os problemas levantados durante essa fase dizem respeito a uma situação concreta: o ensino-aprendizagem de literatura mediado pelas TIC e integrados com metodologias ativas. Durante esse período, além da construção e validação dos instrumentos de recolha de dados para submissão do projeto de investigação ao Comitê de Ética, iniciei a revisão de literatura sobre os temas que compunham inicialmente o trabalho.

No entanto, o mundo real, presente, obviamente, desde o início como horizonte a ser descoberto, teve suas estruturas abaladas com a pandemia. Foi necessário então incluir na revisão de literatura uma seção destinada à compreensão do ERE, terminologia até então desconhecida por mim. Nesse período,

além da busca por informação nas bases de dados científicas, a participação, como ouvinte, em *lives*, minicursos e palestras foi fundamental para conhecer experiências de outros professores e pesquisadores, compreender os limites do ERE, vislumbrar possibilidades pedagógicas e alargar meu repertório pessoal sobre o tema para que pudesse ser socializado com os outros sujeitos da pesquisa. É bom lembrar que a produção científica sobre o ERE ainda era escassa no primeiro semestre de 2020, tendo maior volume de publicações a partir do segundo semestre do mesmo ano e, de forma ainda mais alargada, durante todo o ano de 2021.

Foi também durante essa fase que as problematizações, parte do referencial teórico e algumas publicações que compõem esta tese foram socializadas e debatidas com as três professoras, por meio de reuniões, via *Skype*. Nessas sessões, que nunca ultrapassavam uma hora e meia, discutíamos sobre arte, música, literatura, autores, obras, ensino-aprendizagem, tecnologias digitais, dificuldades dos alunos etc. Nesse primeiro momento, embora não tenha gravado as reuniões nem coletado dados de pesquisa, visto que ainda aguardava autorização do Comitê de Ética, as interações realizadas, a potência dos diálogos e a riqueza das experiências de partilha permitiram, desde os estágios incipientes da pesquisa, maior proximidade entre sujeitos, o que foi fundamental para o transcorrer das atividades.

Desenvolvimento: Nessa fase, já com autorização do Comitê de Ética, realizei entrevistas com as professoras para, entre outros objetivos, compreender como concebiam o ensino de literatura, buscar identificar possíveis pontos de intersecção com referencial teórico adotado, bem como as eventuais divergências e, assim, estabelecermos uma colegialidade (Nóvoa, 2020b). As ações desse período foram pensadas coletivamente para que pudéssemos oferecer algumas respostas às atividades de ensino e pesquisa em um momento de grande incerteza, que foi a preparação para as aulas remotas.

A partir dessa etapa, com a popularização de outras plataformas de reuniões *on-line*, passamos a utilizar o *Google Meet*. Nessa fase de preparação e elaboração da proposta de intervenção, as reuniões passaram a ser gravadas. Combinamos que, mesmo quando a conversa estivesse muito envolvente e produtiva, limitaríamos sempre os encontros à duração de 1h30min, em respeito às professoras, que tinham, obviamente, outras tarefas, muitas delas também *on-line*, e por saber que períodos longos de interação em frente a telas podem ser muito exaustivos para o corpo e para a mente.

A periodicidade desses encontros variou bastante. No início, reuníamos-nos semanalmente, mas à medida que avançávamos com a criação de nossa proposta pedagógica, esses encontros passaram a ser quinzenais. Houve períodos de suspensão dos encontros síncronos, motivados por férias, feriados ou quando nem todos tinham disponibilidade para o dia e horário agendados.

Além dessas questões que inviabilizaram a realização de alguns encontros síncronos, julgamos, depois de dois meses de reuniões semanais e avanço da proposta, especialmente durante as férias docentes, que não havia a necessidade de manter a periodicidade do início. Além dos encontros síncronos, mantivemos contato constante via aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*), correio eletrônico (*Gmail*), editor colaborativo de texto (*Word on-line*), plataforma *on-line* de criação e edição de *sites* (*Wix*) e mural virtual (*Padlet*), sendo essas três últimas as ferramentas utilizadas para a construção do *site* “Espelhos” e do mural onde os alunos compartilhavam suas produções e recebiam *feedback* das professoras, conforme apresento nos resultados.

Iterações: Considerada uma das características mais importantes da DBR (Matta et al., 2014), a iteração, ou melhor, as iterações propostas e desenvolvidas nessa fase da pesquisa precisaram estar alinhadas ao que o coletivo de servidores do CCH deliberou como alternativa para o retorno às aulas, agora em formato remoto. Desde a etapa de desenvolvimento da proposta de intervenção, já sabíamos que as disciplinas teriam a duração máxima de dois meses e meio, incluindo atividades para reposição de notas. A Figura 6 ilustra o período e as turmas com as quais realizamos as iterações:

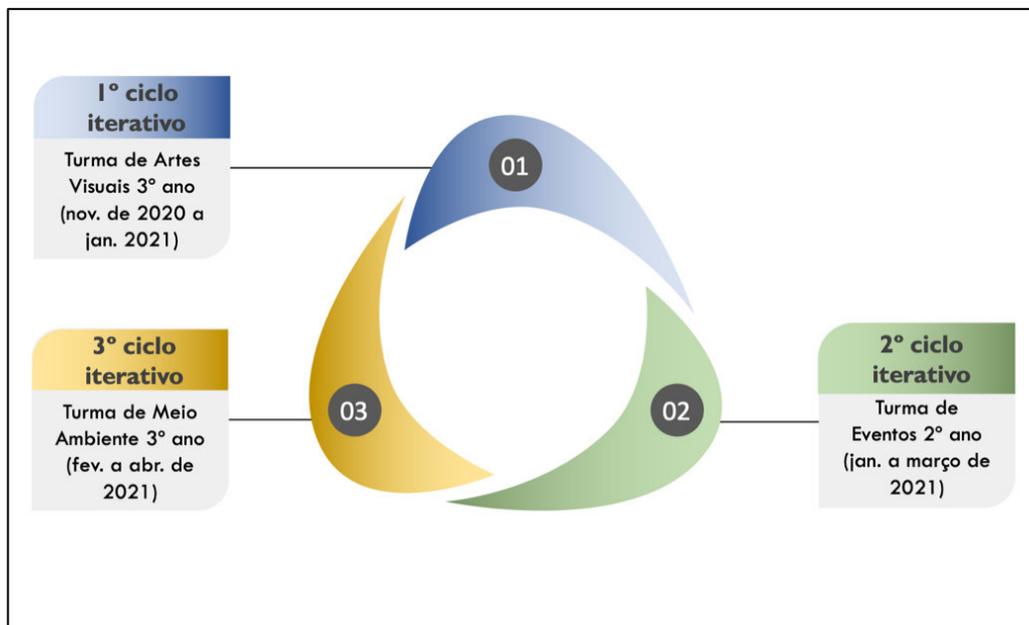


Figura 6 – Ciclos Iterativos
Fonte: Elaboração própria.

Trabalhamos com os limites de tempo impostos pelas contingências do momento. Os ciclos foram curtos, mas o suficiente para desenvolvermos as atividades planejadas para esses períodos. Não caberia, por exemplo, a leitura de romances, o que era a minha ideia inicial, no mundo pré-pandêmico.

O intervalo curto entre os ciclos exigiu de todos nós grande empenho para realizarmos as alterações que julgávamos necessárias.

Essas modificações, sempre pensando na melhoria do projeto, aconteciam em função das respostas dos alunos às entrevistas e dos pontos que observávamos e sobre o qual discutíamos nas reuniões de avaliação e na troca de mensagens no *WhatsApp*. A maior parte das alterações na proposta ocorreram após a implementação do 1º Ciclo Iterativo e foram implementadas nos ciclos seguintes. O Quadro 1 ilustra as melhorias realizadas no intervalo entre os ciclos:

Quadro 1 – Ciclos Iterativos

Ciclos Iterativos	Contribuições	Ação Refletida
Intervalo entre o 1º e o 2º Ciclo Iterativos	Criação de um tutorial para utilização do mural virtual <i>Padlet</i>	Propiciou maior familiaridade com a ferramenta e, com isso, maior adesão dos alunos às atividades propostas.
	(Re)leitura síncrona dos textos literários	Fomentou o diálogo entre os estudantes e as professoras durante as aulas síncronas, visto que, em todos os ciclos, sempre havia uma parte dos alunos que não tinha lido os textos previamente, como solicitado.
	Participação de professores de outros <i>campi</i> e de outras instituições	Dinamizou as aulas e promoveu o trabalho interdisciplinar, ao agregar elementos da crítica literária, psicanálise e filosofia à discussão dos textos literários.
	Modificação de alguns textos em virtude das disciplinas ministradas e dos objetivos das professoras	Evidenciou a ação dos sujeitos (professoras) e garantiu que a proposta mantivesse aderência à intencionalidade pedagógica de cada docente.
	Aula sobre mapas mentais	Viabilizou a construção de mapas mentais mais complexos conceitualmente.
	Criação de estratégias para incentivar a interação nas aulas síncronas	Fomentou a conversação nas aulas <i>on-line</i> , a partir da incorporação de novas ferramentas.
Intervalo entre o 2º e o 3º Ciclos Iterativos	Maiores esclarecimentos aos alunos sobre as formas de avaliação	Incentivou os estudantes para que tivessem maior responsabilidade quanto à sua aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria.

Avaliação Final: Mesmo um método feito para não acabar (Matta et al., 2014) precisa ter “fim”. Nessa fase, que inclui análise e reflexão, verifica-se se os resultados respondem aos objetivos definidos (Nobre et al., 2017). Na verdade, o processo de análise dos dados ocorreu no curso de toda a investigação, o que permitiu melhorias a cada novo ciclo iterativo. A avaliação final é mais uma espécie de “acabamento”, um olhar para o todo, da formulação do problema até o que mais importa nessa fase: recomendações para melhoria da intervenção (Plomp, 2010).

Diferentemente da análise e reflexão que acontecem entre os ciclos iterativos, que se dão em

um lapso temporal curto, como foi o caso nesta investigação, a avaliação final é morosa, criteriosa e, principalmente, holística. A visão do todo e a posse dos dados em sua integralidade permitiram uma análise mais acurada para a elaboração de Princípios de *Design* para ciclos subsequentes. A ideia de que a DBR é feita para não acabar encontra nesta fase da investigação sua melhor tradução. A avaliação final não diz respeito somente ao último ciclo, ou mesmo ao conjunto dos ciclos iterativos, mas a todo o processo. Dessa forma, outros professores e pesquisadores podem se apropriar de uma análise mais robusta e, caso queiram, construir suas propostas pedagógicas e pesquisas levando em conta os princípios propostos.

Ainda nessa fase, dei continuidade à revisão de literatura que, durante toda a investigação, foi suspensa apenas na etapa de acompanhamento dos ciclos iterativos. Esse exercício foi necessário por conta de ter havido maior produção científica sobre o ERE exatamente nesse período, a partir de 2021. O apuramento das reflexões aparece de forma detalhada no Capítulo VI.

5.8 Instrumentos para coleta de dados

A elaboração dos instrumentos para a coleta de dados levou em consideração a necessidade de confrontar a construção teórica com a realidade empírica, ação que, segundo Minayo (2009b), torna a pesquisa mais frutuosa e revela o atributo essencial de um pesquisador: a curiosidade. A coleta, captação, ou geração de dados, a partir dos instrumentos construídos, buscou “extrair” o máximo de qualidade informativa (Coutinho, 2013) de tudo o que foi produzido no decurso da investigação.

Ainda que eu utilize indistintamente termos como “coleta” ou “geração” de dados, tomo como referência a ideia de que “os dados são sempre *construídos* pelos pesquisadores durante o processo de pesquisa” (Lankshear & Knobel, 2008, p. 149, grifo dos autores). Assim, mesmo os dados “incidentais”, aqueles que não foram obtidos por meio de instrumentos preconcebidos, como as interações via *WhatsApp*, *e-mails*, as atividades desenvolvidas pelos estudantes ou as gravações em vídeo das reuniões de planejamento, revelam um trabalho de construção, que vai da opção em considerar essas ações como fonte de dados, até a seleção das informações mais pertinentes aos propósitos da investigação.

Por possuir, como um dos alicerces fundamentais, a colaboração entre os sujeitos para melhoria das práticas pedagógicas (McKenney & Reeves, 2012), a metodologia adotada, a DBR, propiciou a geração de muitos dados de pesquisa ainda na fase de planejamento da intervenção pedagógica, bem como durante a fase de implementação dos ciclos iterativos. Assim, além dos instrumentos mais convencionais, como questionário, notas de campo, entrevista e grupo focal, recorri aos textos orais e

escritos produzidos pelos próprios sujeitos em contexto de planejamento e ensino-aprendizagem, sobre os quais discorro, brevemente, nas seções seguintes.

5.8.1 Entrevista

A entrevista é uma poderosa técnica de recolha de dados, pois, por meio da interação entre pesquisador e entrevistados, é possível a obtenção de informações que não seriam alcançadas por outros meios (Coutinho, 2013). Como em uma entrevista, ao contrário da administração de questionários, o investigador está presente no ato da coleta, é possível, por exemplo, pedir esclarecimentos aos entrevistados e, assim, obter outras camadas de informação, a exemplo do que foi perseguido na entrevista realizada com as professoras na etapa que antecedeu a construção do projeto de intervenção.

Por se tratar de uma técnica que permite ao investigador o desenvolvimento intuitivo de como os sujeitos, por meio de sua linguagem, concebem aspectos do mundo (Bogdan & Biklen, 2003), a entrevista permite, de forma mais aprofundada, a compreensão da compreensão dos sujeitos sobre determinado fenômeno, crenças, valores etc. A concretização dessa dupla hermenêutica (Coutinho, 2013; Giddens, 2003), por meio da entrevista, foi ao encontro do objetivo de compreender como as professoras concebiam o ensino e a aprendizagem de literatura e sua relação com as TIC. Esse objetivo geral foi delimitado para etapa que antecedeu a construção da proposta de intervenção, para que essas informações fossem confrontadas com a revisão de literatura e com os objetivos de pesquisa. E, a partir desse exercício, conseguíssemos, coletivamente, construir uma proposta que contemplasse, ainda que parcialmente, os interesses de todos os sujeitos.

Como havia a necessidade de considerar não somente os objetivos de pesquisa, mas também as concepções sobre ensino de literatura e TIC de quem estaria à frente das atividades escolares, para que houvesse, na proposta, as “digitais” de todos os sujeitos, recorri à técnica por excelência da investigação social (Gil, 2008; Lakatos & Marconi, 2003). Após a construção do roteiro, ou guião de entrevista (Tuckman, 2005), alinhando as perguntas às questões de investigação, solicitei à professora Lia Raquel Oliveira, professora auxiliar da Universidade do Minho, que avaliasse o instrumento e fizesse suas considerações no sentido de aperfeiçoá-lo. O pedido foi feito via documento (Apêndice 5) enviado por *e-mail*. A professora, a quem reitero meus agradecimentos, com suas considerações, fez a crítica necessária ao aperfeiçoamento do roteiro (Apêndice 6).

A condução face a face, tradicionalmente realizada nas entrevistas (Coutinho, 2013), foi mediada por telas que “uniram” sujeitos que estavam geograficamente distantes em mais de 7.000 quilômetros,

medida que “separa” Portugal, onde eu me encontrava na ocasião das entrevistas, e Brasil, lugar de residência das professoras. As entrevistas foram realizadas individualmente, via *Google Meet*, em maio de 2021. As entrevistas foram do tipo semiestruturada, que é guiada por pontos de interesse do investigador (Gil, 2007). Havia questões fechadas relativas à caracterização dos sujeitos e, principalmente, questões abertas, eu diria até filosóficas, como as quatro primeiras, como uma oportunidade de as entrevistadas discorrerem livremente sobre o tema (Minayo, 2009b). A liberdade que as professoras tiveram para discorrer sobre os temas, por mim levantados, permitiu o levantamento de informações importantes para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de literatura e apropriação das TIC e para construção da proposta de intervenção.

Duas das três entrevistas realizadas duraram, aproximadamente, 1h40min. A outra ultrapassou as 2h30min de duração. No início de cada uma, solicitei a autorização para a gravação e li os termos do TCLE, nomeadamente aqueles relacionados ao anonimato das participantes e confidencialidade dos dados (Bogdan & Biklen, 2003). A criação de um ambiente acolhedor, em que as professoras se sentissem confortáveis para uma conversação amistosa e tomassem conhecimento da finalidade da pesquisa e da relevância de sua colaboração (Lakatos & Marconi, 2003) foi fundamental para a concretização do que, ao fim e ao cabo, é uma entrevista, uma conversa entre dois ou mais interlocutores (Minayo, 2009b).

Para a fluidez dessa conversa, a tecnologia digital, mais especificamente o serviço de comunicação por vídeo *Google Meet*, não foi, em hipótese alguma, um empecilho. Além de, obviamente, viabilizar esse contato, a ferramenta favoreceu a construção de um ambiente informal e amistoso, onde cada um(a) estava com o(a) outro(a) no conforto de sua sala, quarto ou escritório. Além dessa vantagem, a gravação em áudio e vídeo, opção da ferramenta, facilitou a captação de dados para o processo de análise. É importante pontuar que, na ocasião das entrevistas, eu e as três professoras estávamos com as câmeras ligadas, o que não se repetiu, por exemplo, na entrevista com alguns estudantes. O uso da imagem, além de possibilitar, às professoras, linguagem não verbal como a visualização de acenos e expressões faciais que demonstraram a minha atenção e o meu interesse pelo que estava sendo dito (Bogdan & Biklen, 2003), forneceu a mim elementos contextuais, como gestos, tom de voz, pausas etc., importantes para melhor compreensão das informações, o que ajudou, inclusive, na hora da transcrição das entrevistas.

5.8.2 Questionário

O questionário é um instrumento que compõe o rol das técnicas de inquérito (Coutinho, 2013), nas quais as informações são obtidas inquirindo os sujeitos. Ao contrário da entrevista, em que as questões são colocadas diretamente pelos investigadores, a aplicação de questionários costuma dispensar essa “presença”, uma vez que são autoadministrados (Coutinho, 2013; Gil, 2008; Lakatos & Marconi, 2003). Assim como a entrevista, o questionário capta informações, fornecidas diretamente pelos sujeitos, para que sejam transformadas em dados de pesquisa (Tuckman, 2005).

Gil (2008) define o questionário “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p. 121). Para esta pesquisa, apenas um questionário foi elaborado e administrado aos estudantes no início de cada ciclo iterativo com o objetivo de, exatamente, conhecer esses interesses, expectativas e conhecimentos referidos por Gil (2008). As informações obtidas, por meio dessa técnica, ajudaram, portanto, a compor o perfil dos estudantes, sujeitos da pesquisa.

Há muitas vantagens dessa técnica, como a economia de tempo e recursos financeiros, obtenção de grande quantidade de dados, maior abrangência de pessoas, velocidade e precisão das respostas, menor risco de influência do pesquisador e maior garantia do anonimato (Coutinho, 2013; Lakatos & Marconi, 2003), elementos considerados quando da opção pelo questionário. Os dados oriundos do único questionário desta investigação, administrados no momento anterior à implementação dos ciclos iterativos, fornecem, além da caracterização dos sujeitos, um panorama de suas percepções em relação à literatura na escola e ao uso das TIC.

A ideia inicial era conhecer suas inquietações sobre esses temas e considerá-las, no que fosse possível, desde que alinhadas aos objetivos de ensino e pesquisa, para a implementação da proposta pedagógica. Isso não foi possível devido à dificuldade de comunicação com estudantes no momento que antecedeu o início das aulas remotas no IFMA. A própria escola e os professores tiveram muita dificuldade de contatar com os alunos. Dificuldade essa que, obviamente, seria ainda maior com um “desconhecido”. As informações oriundas dos questionários foram consideradas para alterações da proposta, portanto, somente a partir do segundo ciclo interativo, juntamente com os dados provenientes de outras fontes.

Além das questões “originais”, relacionadas às percepções dos estudantes sobre literatura na escola e uso das TIC, havia questões “incidentais”, relacionadas às experiências prévias dos estudantes

com as aulas *on-line*. Sua incidência se deu por conta do fato de que os estudantes já haviam tido uma experiência com aulas *on-line* na vigência do ERE e era importante, naquela ocasião, conhecer as principais dificuldades e vantagens, para que pudéssemos aprimorar as ações de ensino de pesquisa.

O questionário foi elaborado no *Google* Formulários e divulgado para os estudantes via *WhatsApp* e nos murais virtuais das turmas. É composto por 15 questões, das quais 10 são fechadas e cinco abertas. Na maior parte das questões fechadas (seis delas), recorri à escala de *Likert*, como estratégia para recolher, a partir de níveis de concordância com um grande número de enunciados (Gil, 2008), opiniões e vivências dos estudantes atinentes aos propósitos da investigação. Na composição da escala, abri mão, de forma deliberada e à revelia do que recomendam os teóricos, do número ímpar. Todas as questões têm quatro pontos, o que impede qualquer tentativa de “neutralidade” nas respostas. O intuito era realmente “obrigar” os estudantes a assumirem, diante das questões, um posicionamento.

Além de seguir recomendações oriundas da literatura científica, o questionário foi validado pelas professoras que orientaram esta investigação, como forma de tentar levantar informações não só em quantidade, mas, principalmente, em qualidade. Para isso, todas as questões estão alinhadas, como recomenda a literatura da área (Coutinho, 2013; Gil, 2008; Lakatos & Marconi, 2003; Tuckman, 2005), aos objetivos de pesquisa, conforme consta no Apêndice 4.

5.8.3 Observação participante

A pesquisa qualitativa pretende compreender o comportamento e a experiência humanos (Bogdan & Biklen, 2003). No caso desta, para conhecer, no seu contexto “natural”, as experiências dos sujeitos, relacionadas ao ensino-aprendizagem de literatura mediado pelas TIC, recorri à observação participante (ou observação ativa), que consiste “na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos *até certo ponto*, o papel de um membro do grupo” (Gil, 2008, p. 103, grifo meu). Esse ponto é, e foi nesta investigação, sempre muito difícil de encontrar. Por essa razão, a forma e a frequência de minha participação nos grupos de estudantes variaram ao longo do trabalho.

No primeiro ciclo iterativo, por exemplo, após ter acompanhado algumas aulas síncronas, em que os estudantes, mesmo com todo o estímulo possível, permaneciam silentes, com suas câmeras desligadas e com índices muito baixos de interação, deliberamos que seria melhor eu acompanhar somente as gravações das aulas e as interações no mural da turma e no grupo de *WhatsApp*.

Isso porque, como havia sido apontado por uma das professoras, ainda na etapa de

planejamento, a minha presença, logo no início das aulas, poderia intimidar os estudantes e, de certa forma, comprometer o que já era difícil: a participação de todos os sujeitos nas aulas. Ao longo das aulas do primeiro ciclo, essa hipótese não foi confirmada, tendo continuado os alunos, como referido pela professora e observado por mim na gravação das aulas, com baixos índices de participação e envolvimento com as atividades propostas.

Mesmo não acompanhando todas as aulas síncronas do primeiro ciclo, continuei tendo participação ativa como mais um membro do grupo pesquisado (Coutinho, 2013). A observação participante, principalmente no primeiro ciclo, materializou-se nas interações virtuais, via plataformas e ferramentas de comunicação utilizadas durante as ações do projeto. Bogdan e Biklen (2003) chamam a atenção para o fato de que a participação com os sujeitos pode acontecer de diversas maneiras: “ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas” (p. 128). Assim a participação, via plataformas digitais, também foi uma forma de estar com o grupo investigado, de participar com questões, incentivos e esclarecimentos sobre a pesquisa e sobre as atividades. Segundo Bogdan e Biklen (2003), até o uso de piadas com os sujeitos pode ser estratégia para a participação na pesquisa, desde que esteja a serviço da promoção dos objetivos de investigação.

A etapa de observação participante mais frutífera se deu no segundo ciclo, com estudantes que cursavam o 2º ano do Ensino Médio, ocasião em que minha presença, especialmente a partir da segunda semana de trabalho, tornou-se mais natural. Durante as aulas síncronas, por exemplo, eu não fui apenas um espectador que ouvia a professora, mas um colega que, ao lado dela, promovia as conversações no grupo.

Essa interação com a professora titular da disciplina era sempre um estopim para a participação dos estudantes, que externavam a sua compreensão sobre os textos literários e sobre as atividades propostas. Nesse ciclo iterativo talvez eu tenha conseguido encontrar aquele “certo ponto”, referido por Gil (2008, p. 103), para participação como um membro do grupo pesquisado, não por mérito meu, mas pelas peculiaridades do grupo investigado. Esse grupo, em particular, não vivia ou não sentia, àquela altura, a pressão do ENEM, como os estudantes do 1º e 3º ciclo viviam.

Embora eu já tivesse uma ideia, por conta das reuniões de planejamento e da discussão teórica do Capítulo IV, a respeito da influência dos testes estandardizados de acesso ao ensino superior para a aprendizagem de literatura, foi a observação empírica que me proporcionou maiores esclarecimentos sobre essa influência, uma vez que “é em função de instâncias concretas do comportamento humano

que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 70). A diferença entre os níveis de participação nas atividades do projeto dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio (2º ciclo iterativo) e do 3º ano (1º e 3º ciclos iterativos) ficou flagrante, como discuto nos resultados, e foi somente na experiência direta com os sujeitos (Lüdke & André, 1988) que pude ter maior clareza da ocorrência desse fenômeno.

5.8.4 Grupo Focal

Ao término de cada ciclo iterativo, foram realizadas entrevistas de grupo com os estudantes que atenderam a meu pedido e, voluntariamente, participaram das sessões. Participaram das entrevistas, ao total, 14 estudantes, assim distribuídos: 4 (primeiro ciclo), 6 (segundo ciclo), 4 (terceiro ciclo). As entrevistas de grupo são úteis, segundo Bogdan & Biklen (2003, p. 138), “para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos”. Elas foram realizadas no dia seguinte ao término das atividades de cada ciclo. Assim, no “mundo” desses sujeitos, as repercussões dos textos, da mediação e das atividades estavam ainda muito nítidas, o que foi uma mais-valia para a geração de dados.

As entrevistas foram realizadas via *Google Meet* e conduzidas com o auxílio de um roteiro construído previamente (Apêndice 08) com questões que davam um direcionamento para a conversação, à luz dos objetivos da pesquisa, mas que também permitiam que novas questões fossem feitas, a depender do andamento da sessão. Todas as sessões foram gravadas e transcritas.

Nessas entrevistas, curiosamente, o “problema” recorrente das câmeras desligadas durante as aulas se repetiu. Os primeiros 15 minutos da primeira entrevista, por exemplo, que consistia em informar aos participantes sobre os procedimentos que seriam adotados na sessão, todos os estudantes permaneceram com as suas câmeras desligadas, o que, devo confessar, gerou em mim enorme desconforto.

Se as perguntas realizadas em um grupo focal visam, sobretudo, à promoção da interação entre os participantes para que o pesquisador tenha informações relevantes sobre o fenômeno estudado (Coutinho, 2013), como promover e perceber a qualidade das interações quando os faces, gestos e pantominas são ocultados? Movido por essa angústia e pelo desejo de obter os dados de que eu precisava, no início de cada sessão, solicitava aos estudantes, caso quisessem e pudessem, que ligassem suas câmeras. O pedido foi atendido por alguns e em cada entrevista havia, pelo menos, dois estudantes “à vista”, o deu um pouco mais de dinamicidade às sessões.

5.8.5 Diário de bordo

Além do meu próprio diário de bordo, onde anotava informações de natureza descritiva e reflexiva sobre o que observava em campo (Bogdan & Biklen, 2003; Lüdke & André, 1988), os estudantes também produziram um diário de bordo como uma das atividades solicitadas durante o projeto. Nele, considerando as atividades que foram realizadas em função das leituras literárias e o tipo de questionamentos que fizemos, prevaleceu a natureza reflexiva. Esse diário, desde o início, foi pensado para cumprir duas funções: uma relativa ao ensino-aprendizagem e outra relativa à pesquisa. Ao mesmo tempo em que era uma atividade formal do curso, era um valioso instrumento para a geração de dados de pesquisa.

Sem desprezar as outras fontes de dados e a possibilidade, sempre salutar, de fazer triangulações, dei maior relevo, como evidenciado nos resultados, aos diários produzidos pelos próprios estudantes. Em comparação com os outros instrumentos que, de alguma forma, exercem uma espécie de “coação” aos estudantes, que precisam responder a questionários, interagir em sessões de grupo, preferencialmente com suas câmeras ligadas, o diário de bordo permite, além de maior liberdade para esses sujeitos, a geração de dados mais “orgânicos”.

Essa liberdade, a que me refiro, foi relativa. Havia, quando da solicitação do diário de bordo aos estudantes, direcionamentos claros, pensados, principalmente, para a promoção da aprendizagem, para autorreflexão e autoavaliação. Nessa ação, prioritariamente pedagógica, havia também uma intencionalidade clara voltada para a pesquisa: a produção de dados pelos próprios sujeitos no contexto real da investigação.

Esse tipo de solicitação pode agregar muito à pesquisa, como apontam Bogdan e Biklen (2003, p. 177): “uma vantagem de solicitar composições é de que o investigador pode ter alguma interferência em dirigir o foco dos autores e por isso, conseguir que um certo número de pessoas escreva sobre um mesmo acontecimento ou tópico”. O foco estava voltado, neste caso, para compreensão da experiência literária vivenciada pelos estudantes e de como as TIC, a mediação docente e alguns princípios das metodologias ativas interferiram nesse processo, que foi realizado sob circunstâncias “atípicas” e, talvez por isso, desafiadoras.

5.9 Tratamento e análise dos dados

A análise e interpretação de dados nas pesquisas qualitativas é crucial e problemática em função das múltiplas formas dos dados e da quase inexistência da separação entre as fases de recolha e análise (Coutinho, 2013). Aquilo que parece ser “apenas” a forma de captação das informações como, por exemplo, a transcrição de uma entrevista ou uma anotação do diário de bordo, já constitui o processo de análise, uma vez que nessas ações os primeiros *insights* já começam a dar forma organizada e sistematizada aos dados. Na verdade, o processo de análises e abstrações permeia todo o trabalho de investigação qualitativa, desde as questões iniciais, apenas se tornando mais formal e sistemático com o encerramento da coleta de dados (Lüdke & André, 1988).

Tendo isso em vista, desde o início da investigação, fui tentando, com o auxílio das minhas orientadoras, “aguçar” o olhar para as situações que ocorriam no campo de pesquisa, que pudessem ter relevância para a compreensão do fenômeno estudado. Esse processo de aprimoramento do olhar é lento, pelo menos foi assim no meu caso. A lentidão, no entanto, caminhou ao lado do progresso. Quanto mais recolhia ou gerava dados de pesquisa, fazia comparações entre si e confrontava com a literatura científica, mais *insights* eu tinha e mais abstrações desenvolvia.

Sobre esse processo, que atravessa a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (2003, p. 50) esclarecem que “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. Para levar a cabo esse complexo exercício de agrupamento de dados e abstração intelectual, com vistas à produção de conhecimento científico, recorri à análise temática, definida por Braun e Clarke (2006) como um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados de uma determinada pesquisa.

As indicações presentes no artigo “Using thematic analysis in psychology”, de autoria das pesquisadoras Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), serviram de “manual” e fundamento para a análise dos dados gerados para esta investigação. Nesse texto, as pesquisadoras, de forma muito didática, fornecem uma espécie de “guia”, com exemplos que orientam o desenvolvimento da análise temática. Cautelosas, ao fornecerem esse guia, as pesquisadoras advertem que não se trata de um conjunto rígido de regras, e que cada investigador deverá considerar a flexibilidade do método para ajustar as questões e os dados de pesquisa.

Inicialmente, assim como fazem as pesquisadoras ao explicarem os termos que são utilizados na análise temática, destaco como eles se aplicam a este trabalho, a saber: *corpus* de dados, conjunto de dados, item e extrato.

Corpus de dados refere-se à totalidade de dados gerados, utilizados ou não, para uma investigação. Assim, o *corpus* de dados desta pesquisa é constituído por: um questionário aplicado aos estudantes, duas entrevistas e 18 reuniões (planejamento, acompanhamento ou avaliação) com as professoras; três entrevistas com os grupos focais; notas de campo; 32 diários de bordo dos estudantes; três murais virtuais (relativos aos três ciclos iterativos desenvolvidos na pesquisa), onde os estudantes interagem e compartilham as suas produções, além dos rastros (Pimentel & Carvalho, 2020; E. Santos et al., 2015) deixados pelas interações via *WhatsApp*, *e-mails* e *Google Meet*.

Evidentemente, dado o volume de dados levantados e a necessidade de concluir a pesquisa em um lapso temporal determinado, apenas uma parte desses dados foi utilizada. Essa parte é chamada “conjunto de dados”, que se refere a “all the data from the corpus that are being used for a particular analysis” (Braun & Clarke, 2006, p. 79). Assim, por exemplo, numa determinada análise realizada nesta investigação, o conjunto de dados utilizado foi apenas a primeira entrevista feita com as professoras. Em outro caso, o conjunto de dados empregado veio da combinação dos diários de bordo e das interações dos estudantes nos murais virtuais.

Já o “item”, para as mesmas autoras, é cada parte que forma o conjunto de dados ou *corpus*, como uma entrevista com uma das professoras, o diário de um estudante ou uma nota de campo.

Por fim, o “extrato” é “an individual coded chunk of data, which has been identified within, and extracted from, a data item” (Braun & Clarke, 2006, p. 79), ou seja, um fragmento de informação, oriundo de um dos itens, que foi codificado durante e para a análise e interpretação dos dados.

Braun e Clarke (2006) sugerem seis etapas para o desenvolvimento de análises temáticas, deixando claro que esse processo não é linear, mas recuro, com muitas idas e vindas no “conjunto” de dados, de modo que os investigadores tenham uma visão mais apurada do material ao realizarem a codificação. O caráter processual e alargado no tempo da análise temática é revelado na linguagem pelo uso do gerúndio para nomear as fases, que apresento por meio de uma breve descrição de como o processo se deu nesta investigação, a saber: i) Familiarizando-se com os dados; ii) Gerando códigos; iii) Buscando por temas; iv) Revisando temas; v) Definindo e nomeando temas; vi) Produzindo o relatório.

i) Familiarizando-se com os dados: As anotações de campo, a revisão da gravação das entrevistas e as suas transcrições, como etapas incipientes do processo de análise, permitiram-me maior familiaridade com os dados. Ainda nesta fase, logo percebi o caráter não linear desse tipo de análise, visto que aquilo que seria somente a “última” etapa, de alguma forma, já estava a ser desenvolvida. Há, por exemplo, notas de campo que não aparecem explicitamente na tese, mas que foram incorporadas

ao texto por terem sido o estopim para abstrações que me ocorreram somente algum tempo depois da geração de dados. Aliás, mesmo não existindo na análise temática, bem como na pesquisa qualitativa como um todo, uma clara “cisão” entre coleta e análise, optei por, a cada evento de geração de dados deixá-los “descansando” por um certo tempo. Nesses intervalos, mesmo sem o contato contínuo com as informações levantadas, “voltava” sempre com novas ideias para análise e sempre me surpreendia a cada releitura, como se o material fosse novo para mim. Para essas leituras iniciais, se contabilizadas somente as transcrições das entrevistas com as professoras e com os estudantes, havia mais de 120 páginas, ou seja, um vasto material a ser explorado.

ii) Gerando códigos: Os dados codificados, como esclarecem Braun e Clarke (2006), diferem das unidades de análise (temas), que são mais abrangentes. Os códigos são seguimentos de dados que dizem algo sobre o fenômeno estudado. As autoras advertem, ainda, que a codificação dependerá da maneira como os temas serão construídos, ou seja, se terão uma orientação teórica ou se serão direcionados pelos dados. No caso desta investigação, já havia “candidatos” a temas baseados nas questões de investigação e na literatura, mas sem a rigidez ou ortodoxia que não permitissem a inclusão de novos temas ou subtemas, o que acabou se concretizando no processo. Essa etapa, embora sistemática, foi mais aberta e extensiva, com a codificação de todo o conjunto de dados, já com a consciência de que, mais à frente, dados poderiam ser decodificados ou, ao contrário, novos códigos poderiam surgir. Na seção que trata dos resultados, como forma de preservar o anonimato dos sujeitos, os extratos de dados relativos aos estudantes e às professoras receberam o código “EST”, seguido dos numerais de “1” a “48” e “PROF”, seguido dos numerais de “1” a “3”.

iii) Buscando por temas: Considero esta etapa, à revelia das minhas expectativas, a mais complexa. Foi o momento em que percebi com mais clareza as vantagens e desvantagens de ser orientado pela teoria. A esse respeito, o primeiro ponto que precisa ficar muito claro, como pontuam Braun e Clarke (2006), é o cuidado que precisamos ter ao adotar a terminologia “temas emergentes”, pois isso pode, falsamente, ocultar ou mesmo desmerecer o trabalho de análise do pesquisador. Neste trabalho, os subtemas que não foram orientados pela reflexão teórica, alinhada às questões de pesquisa, “emergiram” do processo de análise e do meu compromisso ético em não falsear a realidade. Questões como “o respeito ao gosto do aluno” ou “o prazer que a literatura proporciona” não estavam inicialmente no rol de temas, nem despertam o meu interesse enquanto investigador. No entanto, eles aqui aparecem em respeito aos sujeitos, à pesquisa e à minha própria consciência, uma vez que “os dados carregam peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas

opiniões próprias e preconceitos com eles” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 67).

A presença desses temas, não pensados inicialmente, foram importantes para a teorização desenvolvida em paralelo com as metodologias ativas e com as TIC. Tudo isso para dizer que, ainda que a pesquisa qualitativa possa ser orientada pela teoria, e, no caso da análise temática, isso se materialize em temas concebidos *a priori*, é importante que estejamos abertos às serendipidades do percurso, o que me permitiu a construção do mapa temático com seis temas e 24 subtemas.

iv) Revisando temas: Esses números apresentados no final do tópico anterior já são resultados das idas e vindas desta fase. Nela, alguns potenciais temas não foram “confirmados”, seja pela não ocorrência no conjunto de dados, seja pela pouca substância nos extratos de dados, que não se confunde com a quantidade de ocorrências de um possível tema, mas diz respeito à relevância das informações para a elucidação das questões propostas. Ainda nessa fase, o contrário também aconteceu: o “surgimento” de temas, não captados nas leituras anteriores, mas que, por meio de sucessivas leituras dos extratos codificados, revelaram-se relevantes para as questões levantadas nesta investigação.

v) Definindo e nomeando temas: Esta etapa da análise é mais para “chancelar” o trabalho desenvolvido nas etapas anteriores, embora alterações, como em todo processo, sejam “permitidas”. Consiste mais em um trabalho de autorreflexão ou, ainda, de verificação, que identifica e refina a essência do assunto de cada tema, bem como aspectos dos dados que cada tema captura (Braun & Clarke, 2006). Nessa etapa, tive o cuidado de verificar, como sugerem as pesquisadoras, se realmente cada tema contava uma história, e se juntos formavam um todo coerente que pudesse dar substância à “história maior” da tese, o que espero ter conseguido.

vi) Produzindo o relatório: O relatório de pesquisa, como já referido, começou a ser construído muito antes da geração de dados. No próprio referencial teórico, considerando a forma menos “burocrática” de tratá-lo que escolhi, há “dados de pesquisas”. Os dados produzidos por outros pesquisadores foram tomados por mim não para mera apresentação, mas para a promoção de um debate aberto e franco sobre algumas questões relacionadas à educação, de modo mais geral, bem como aos temas específicos desta investigação. Se considerarmos, por outro lado, somente a etapa destinada à escrita formal da tese, esse processo aconteceu, como é de se esperar, somente após a geração e organização dos dados.

E foi nesse movimento de escrita que a análise e a interpretação dos dados ganharam forma, com inclusão de informações não pensadas aprioristicamente e exclusão de outras que tinham potencial, mas que, diante do todo, não ajudavam a contar a história dos dados (Braun & Clarke, 2006). O desafio

de qualquer relato de estudo, como afirmam as pesquisadoras, é convencer o leitor do mérito e da validade de todo o trabalho desenvolvido.

Na tentativa de lograr êxito nessa tarefa, a apresentação e discussão dos resultados do capítulo seguinte é precedida pelo Mapa Temático da Investigação (Quadro 2). Por meio dele, os leitores poderão ter uma visão geral do processo de análise. Esse mapa também aparece, em sua forma fragmentada, em formato de figuras, ao longo das seções do Capítulo VI.

Quadro 2 – Mapa Temático da Investigação

Enfoques	Temas	Subtemas
Perspectivas das professoras (pré-ciclos iterativos)	Compreensão sobre literatura (sentido <i>lato</i>)	Expansão da experiência cotidiana Humanização Conhecimento Alteridade Prazer
	Compreensão sobre literatura (disciplina escolar)	Formação de leitores autônomos Responsividade Crítica à simplificação Desafio Respeito ao gosto do aluno
	Possibilidades e interditos para o uso pedagógico das TIC	Pedagogia e tecnologia Promoção da leitura Familiaridade Dificuldades
Perspectivas dos estudantes (durante e após os ciclos iterativos)	Dificuldades	Ambiências Condições de acesso Aulas remotas
	Aprendizagem	Ambiências Mediação Atividades Reflexão Colaboração Autoria Alegria e esperança
Colegialidade		

Fonte: Elaboração própria.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“Poderás dizer-me para que queres o barco,
Para ir à procura da ilha desconhecida, Já não
há ilhas desconhecidas, O mesmo me disse o
rei, O que ele sabe de ilhas, aprendeu-o
comigo, É estranho que tu, sendo homem do
mar, me digas isso, que já não há ilhas
desconhecidas, homem da terra sou eu, e não
ignoro que todas as ilhas, mesmo as
conhecidas, são desconhecidas enquanto não
desembarcarmos nelas, Mas tu, se bem
entendi, vais à procura de uma onde nunca
ninguém tenha desembarcado, Sabê-lo-ei
quando lá chegar, Se chegares, Sim, às vezes
naufrega-se pelo caminho, mas, se tal me
viesse a acontecer, deverias escrever nos
anais do porto que o ponto a que cheguei foi
esse” (Saramago, 2016, p. 35).*

Buscando o máximo de fidedignidade à “história contada” pelos temas, bem como ao seu encadeamento para a composição da “história central”, os resultados são apresentados e discutidos de forma parcialmente linear, em consonância com o tempo em que os dados foram gerados e analisados. Os resultados estão agrupados em dois grandes blocos.

O primeiro consiste no trabalho realizado no período de desenvolvimento da proposta de intervenção junto às professoras e na aproximação com os alunos. Nesse bloco, a análise segue rigorosamente a cronologia dos acontecimentos da investigação e compreende o estágio anterior ao desenvolvimento dos ciclos iterativos, com ênfase nos dados gerados nas entrevistas e nas reuniões de planejamento com as professoras, na descrição da proposta de intervenção e nas respostas dos alunos ao questionário administrado no início das disciplinas.

O segundo consiste no trabalho realizado durante e após a realização dos ciclos iterativos. Esse bloco, ao contrário do primeiro, não segue uma linearidade temporal. Nele alternam-se dados gerados durante os ciclos, como aqueles provenientes das produções dos alunos, notas de campo e mensagens de texto, por exemplo, e após os ciclos, obtidos das entrevistas com os estudantes e as professoras.

Como forma de organização da discussão proposta, apresento no início das seções os objetivos específicos da pesquisa aos quais as análises se vinculam, bem como fragmentos, em formato de figuras,

do mapa temático apresentado no capítulo anterior.

6.1 Conhecer para criarmos

A discussão proposta nesta seção é orientada pelos seguintes objetivos:

- i. Compreender como as professoras concebem a literatura e o seu ensino-aprendizagem;
- ii. Conhecer e avaliar as práticas das professoras relacionadas ao uso das TIC nas aulas de literatura;
- iii. Construir, em colaboração com os sujeitos da pesquisa, um projeto para aprendizagem de literatura em ambiente *on-line*, articulado com os objetivos de pesquisa, os conteúdos do Ensino Médio, planejamento docente e perspectivas das professoras para esta disciplina.

A Figura 7 ilustra a primeira parte do mapa temático e é o ponto de partida para a análise e interpretação de parte dos dados de pesquisa:

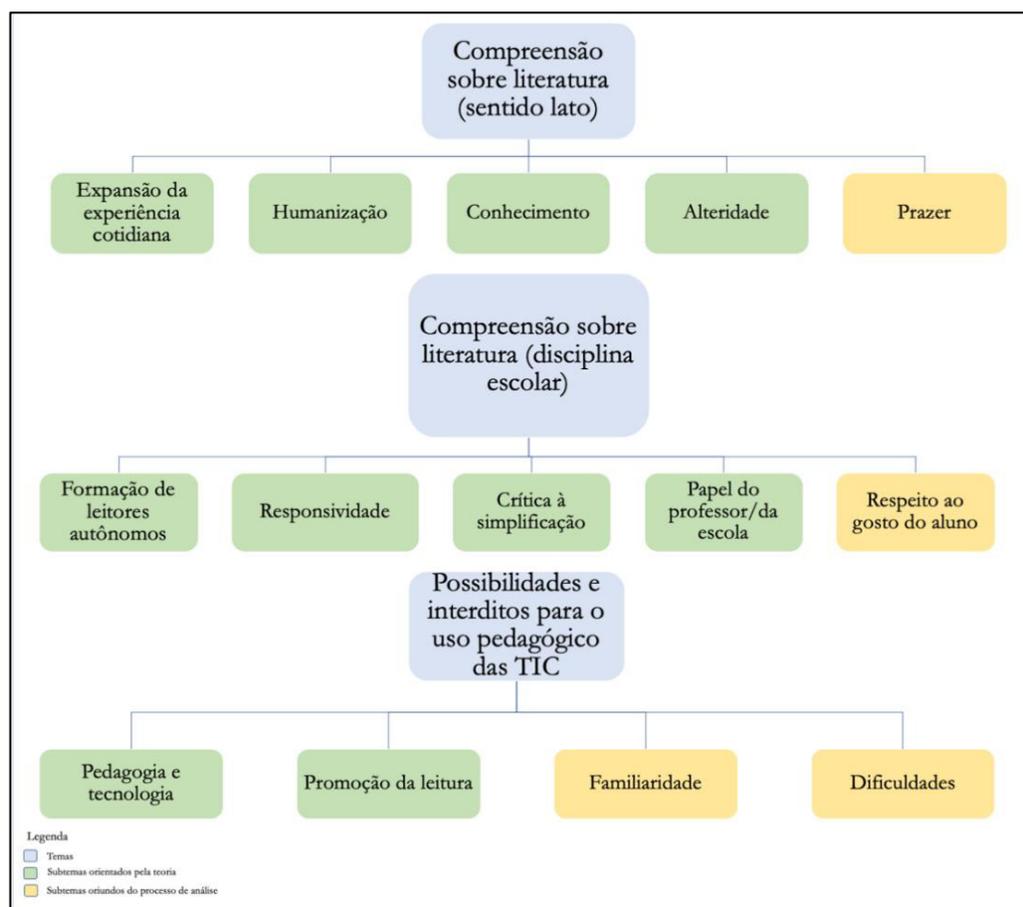


Figura 7 – Mapa temático (primeira parte)

Fonte: Elaboração própria.

A imagem elaborada, embora apresente uma disposição vertical dos temas e subtemas, não representa hierarquia entre eles. Foi apenas uma forma de aproveitar melhor o espaço. Como forma de assegurar o anonimato das professoras, os excertos aqui apresentados são identificados com o código PROF, seguido de uma numeração, que corresponde a cada uma delas.

Considerando que a colaboração entre os sujeitos da pesquisa para a construção de propostas de melhorias dos processos pedagógicos em um contexto real é um dos principais ativos da DBR, era mais que esperado que, antes de qualquer esboço de proposta de intervenção, os sujeitos (professoras e alunos) fossem ouvidos. Aqui já aproveito para fazer o que, geralmente, é apontado somente nas considerações finais de um trabalho acadêmico, que é o reconhecimento dos limites.

A primeira limitação que encontramos foi a impossibilidade de ouvir previamente, conforme a ideia inicial, os sujeitos alunos para a elaboração da proposta. À altura que organizávamos as atividades, o setor pedagógico do IFMA – CCH fazia um intenso e necessário trabalho de “resgate” dos alunos junto aos seus familiares e de mapeamento das possibilidades que essas famílias tinham de acesso a equipamentos e à Internet. Os alunos, com a suspensão das aulas presenciais físicas em março de 2020, ficaram dispersos, como todos nós, na verdade. Somente com o início das aulas remotas, quando já tínhamos a proposta de intervenção pronta, foi possível encontrar, no ciberespaço, os grupos de alunos, ainda assim, com muitas dificuldades e desencontros.

Voltando às professoras, era necessário no primeiro momento compreender como elas compreendiam (o eco das palavras é testemunho da dupla hermenêutica, desafio das Ciências Humanas e Sociais) aquilo que, ao fim e ao cabo, era estrutural e estruturante do trabalho de ensino e de pesquisa: a literatura. Não havia sentido, dentro da perspectiva teórico-metodológica que adotei, produzir sozinho algo para ser “aplicado” por outrem, sem que todos os sujeitos (incluindo pesquisador e professoras), a partir de um trabalho que envolve negociação, tivessem, ainda que parcialmente, contemplados seus interesses e a sua maneira de enxergar seu objeto de estudo e ensino.

A análise dos dados permitiu conhecer a forma como as 3 professoras compreendiam a literatura, tanto em sentido *lato*, quanto em seu aspecto escolar. Sobre o tema **Compreensão sobre literatura (sentido *lato*)**, discuto, a partir de excertos dos sujeitos, cinco subtemas, a saber: i) Expansão da experiência cotidiana; ii) Humanização; iii) Conhecimento; iv) Alteridade; v) Prazer.

i) Expansão da experiência cotidiana: Ao longo do referencial teórico que integra esta investigação, a relação educação/cotidiano foi problematizada, nomeadamente na discussão sobre pedagogia da existência, que integra o capítulo sobre metodologias ativas, e sobre ensino de literatura.

As professoras, ao refletirem livremente sobre literatura, fornecem pontos importantes para a retomada dessa discussão, conforme destacado nos excertos:

Quem lê tem um horizonte alargado, é um cidadão crítico, porque a gente discute literatura, discute um tempo, discute uma época, discute o ser humano (PROF1).

Há situações que jamais viveríamos se não fosse através de um livro ou de um filme, que não deixa de ser literatura na minha concepção. Vivemos dentro de uma família, fomos criados dentro de uma família, com uma determinada estrutura. A gente jamais entenderia uma outra pessoa criada numa outra família com outra estrutura ou sem estrutura nenhuma ou com uma realidade completamente diferente da nossa, se não fosse através de uma leitura. Há experiências que a gente jamais viveria se não fosse através da literatura (PROF3).

“*Ter o horizonte alargado*” carrega uma imensidão de significados e implicações pedagógicas e éticas. O primeiro significado é que a literatura rompe o ordinário, ainda que dele se alimente. “*Alargar o horizonte*” é alargar a visão/leitura de mundo, é lançar um olhar para si e para os outros sob novas e múltiplas perspectivas. Como a leitura de mundo está sempre em construção, precede e pavimenta a leitura da palavra (Freire, 1989), a enésima leitura de uma mesma obra será sempre um exercício de alargamento do horizonte.

Essa compreensão, observada na teoria e subscrita pela PROF1, traz uma implicação pedagógica fundamental: os textos selecionados e os trabalhos planejados para projetos de leitura literária devem perseguir esse alargamento de horizontes, ou dito de outra forma, devem oferecer desafios aos leitores no sentido de lhes acrescentar algo. Isso é mais que uma opção metodológica, é um compromisso ético. Caso contrário, os textos e, por consequência, a escola convertem-se à mera reiteração do cotidiano.

No início de 2021, um famoso *youtuber* brasileiro causou polêmica na rede ao questionar a indicação de obras de autores como Machado de Assis e Aluísio Azevedo para jovens estudantes, o que seria, segundo ele, um desserviço prestado pela escola por acreditar que esses escritores não são “adequados” para adolescentes. Sobre esse tema, em um trabalho que explora potencialidades da cultura digital para o ensino de literatura, ao mesmo tempo que faz ponderações, Mendes e Silva (2022, p. 276) fazem os seguintes questionamentos sobre a publicação do *youtuber*:

Por quais razões os autores mencionados no tweet não seriam adequados ao aluno adolescente? Quais seriam, então, autores e obras pertinentes ao itinerário de formação desse aluno? Seriam aqueles que apresentam um mundo de distrações? A leitura literária não poderá ser também o lugar de estranhamentos? Os textos do cânone literário também não podem possibilitar relações com nossas vivências atuais ou ainda diálogos com elementos da contemporaneidade?

Esses questionamentos, além de oferecerem contrapontos à “tese” defendida por quem, embora não seja uma autoridade da área, tem grande influência nos meios digitais, reivindicam exatamente o que é enunciado pela PROF1: a literatura como possibilidade de alargamento de horizontes, o que não se confunde com a reiteração do ordinário. A vida é mais clara, (in)cômoda e ampla para os que leem do que para aqueles que não leem (Compagnon, 2009). O “alargamento de horizontes” é a construção e expansão da própria vida.

Vida essa que, conforme muito bem pontuou a PROF3, é marcada, para além da certeza da finitude, por limites culturais e materiais. Há, pelo menos, dois pontos importantes no que é enunciado pela PROF3. O primeiro é o reconhecimento de que a literatura, tradicionalmente legitimada como palavra escrita, pode se manifestar em diversas linguagens, como cinema (citado pela professora), além de canção, histórias em quadrinhos ou banda desenhada, teatro, telenovelas, pinturas e outras.

Isso, do ponto de vista pedagógico, fornece uma gama de possibilidades e aproximações entre o texto escrito e essas outras linguagens. Neste caso, não se trata da substituição da literatura por aquilo que seria uma espécie de seu “avatar”, mas da proposição de diálogos que desafiem os alunos a fazerem conexões e contribuam, conforme se espera da leitura literária, para o alargamento dos horizontes.

O segundo ponto diz respeito à consciência da PROF3 de que a literatura é uma força que pode romper a realidade limitadora. A professora é categórica ao afirmar que “há *experiências que a gente jamais viveria se não fosse através da **literatura***” (PROF3, grifo meu). É bem verdade que a literatura não é a única linguagem capaz de dar forma à experiência humana, mas, assim o faz, com mais eficácia, tendo como instrumento penetrante a língua, e fornecendo ao leitor o seu próprio tempo para que, na solidão prolongada da leitura, exerça toda a sua liberdade para experiência de construção de sentidos (Compagnon, 2009).

Ainda sobre esse segundo ponto, quando a PROF3 fala que “*vivemos dentro de uma família,*

fomos criados dentro de uma família, com uma determinada estrutura ou sem estrutura nenhuma”, ela expõe os limites a que todo e qualquer ser humano está submetido, mas, ao mesmo tempo, demonstra uma preocupação maior, que considero muito legítima, com aqueles “sem estrutura”. Uma família sem estrutura pode ser compreendida tanto do ponto de vista afetivo, quanto material. De qualquer modo, há a ideia de ausência, de limite.

Nesse sentido, é muito importante compreendermos dialeticamente o cotidiano. Este, ao mesmo tempo que oferece possibilidades de aprendizagem ao longo da vida e, com isso, constituição da tão propalada “sociedade educativa” (Delors, 2000), também as “sequestra”, também interdita o pleno desenvolvimento de muitos jovens estudantes, especialmente dos mais pobres. Se levarmos em consideração essa “dialética do cotidiano”, as propostas para leitura literária na escola podem romper não somente os limites culturais a que todos estão submetidos, mas também os limites materiais, como a falta de acesso a livros e de incentivo da família/sociedade educativa.

ii) Humanização: Pensar em humanização é, necessariamente, considerar seu caráter processual, seu inacabamento, suas contradições e seu poder de “fundar” e organizar a vida. A partir dessa compreensão, são interpretadas as falas das professoras nos excertos:

A gente vai discutir no livro o que ele está trazendo, seja um problema da loucura, seja um amor desenfreado, uma briga entre irmãos. Eu já li, não sei quantas vezes toda vez que eu leio eu choro de rir das malandragens dele. Quem lê tem um horizonte alargado, é um cidadão crítico, porque a gente discute literatura, discute um tempo, discute uma época, discute o ser humano (PROF1).

A literatura serve para estar em contato com o mundo, com a vida, com nós mesmos, com as nossas emoções, com nossos valores, com o que é significativo para nós. Eu acho que quando você tem contato com texto literário, tem contato com os aspectos mais humanizadores (PROF2).

Literatura é para virar gente (PROF3).

A ideia de “fundar a vida”, pensando em humanização, não está ligada à reprodução biológica, mas ao processo sociológico de compreensão e construção da existência dos indivíduos. Candido (1999) defende a ideia de que todos os indivíduos têm, ao lado das necessidades mais elementares, necessidade de ficção e fantasia. Defende ainda a ideia de que a literatura é uma das formas de responder a essa

necessidade universal, que também pode, de alguma forma, ser satisfeita a partir de manifestações mais espontâneas, como a anedota, o trocadilho e a adivinha.

No caso da literatura, essa resposta é dada e, principalmente, construída, por meio da palavra organizada (Candido, 2004). Esta se torna fator humanizador à medida que a sua organização ajuda a ordenar nossa mente:

quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (Candido, 2004, p. 177).

“Tornar-se capaz” pressupõe movimento, processo. Quando a PROF3 fala que “*Literatura é para virar gente*”, há implícito nesse enunciado a ideia de que “não nascemos gente” e de que é necessário um tempo (a vida inteira para ser mais preciso) para assimilarmos, neste caso por meio da literatura, a experiência humana. Em outras palavras, há tanto na reflexão do teórico quanto na fala da professora a clara compreensão de que não “nascemos gente”, mas nos formamos humanos, em sentido sociológico, ao longo da vida e de que literatura pode, com primor, agenciar esse processo.

Aqui aproveito para apontar outro limite desta investigação que foi percebido durante o processo e que diz respeito à duração dos ciclos iterativos. Em uma das reuniões de preparação da proposta de intervenção, quando já sabíamos que experiência aconteceria nas aulas remotas, uma das professoras fez o seguinte comentário: “*Nataniel, será mesmo possível realizar esse projeto, dessa forma, em tão pouco tempo? Não seria melhor esperarmos o retorno das aulas presenciais?*” (PROF1). A questão levantada pela professora é um testemunho do reconhecimento de que a experiência literária demanda tempo e de que a força humanizadora da literatura dissipa-se lentamente. E que, por conta disso, é necessário, no trabalho escolar, a previsão de um período que seja razoável para experiências profícuas com os textos literários.

Por outro lado, ao deliberarmos, talvez por um golpe de sorte, visto que não sabíamos o tempo que durariam as aulas remotas, que faríamos o trabalho naquelas circunstâncias, estávamos dispostos a superar os limites que períodos curtos impõem ao ensino de literatura e lidarmos com as incertezas sobre como transcorreriam as aulas remotas.

Voltando às falas das professoras, no que diz respeito à literatura enquanto fator de

humanização, pude perceber que a clareza do “*virar gente*” da PROF3 também resplandecia nos apontamentos das PROF1 e PROF2. A clareza a que me refiro se manifesta textualmente. “*A gente discute o ser humano*” (PROF1), “*eu acho que quando você tem contato com texto literário, tem contato com os aspectos mais humanizadores*” (PROF2) são alguns exemplos que atestam a consciência das professoras de que a literatura, ao organizar o mundo pela palavra, dá testemunho da experiência humana e, assim, humaniza-nos. Ela é, no dizer de Cosson (2019b), a palavra que humaniza.

O vigor da palavra que humaniza também reside no fato de ela desvelar os altos e baixos da vida, como pode ser percebido na fala de uma das professoras: “*a gente vai discutir no livro o que ele está trazendo, seja um problema da loucura, seja um amor desenfreado, uma briga entre irmãos*” (PROF1). O testemunho pode ser de amor, amizade, mas também de vingança, de ódio, ou de intermináveis querelas entre irmãos, por exemplo. Os temas levantados pela professora instigam-nos a pensarmos em incontáveis obras literárias, escritas por homens e mulheres de todos os tempos e que se ocupam dessas e de outras questões caras e caóticas da existência humana.

Essas tensões e ambivalências da vida/literatura, quando levadas à escola, podem gerar entre pais, alunos, e mesmo entre educadores, visões distorcidas, como a de que a literatura eleva ou degenera (no sentido moralizante). Quando, na verdade, sua força humanizadora, referida por Candido (1999) e subscrita pelas professoras, consiste em “fazer viver” na complexidade e nos interstícios do que compreendemos por bem e mal. A literatura “*não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido mais profundo, porque faz viver*” (Candido, 1999, p. 85, grifo do autor). Ao mesmo tempo que é possível “*chorar de rir com as malandragens de uma personagem*” (PROF1), é possível condoer-se com o flagelo de outro (humano).

iii) Conhecimento: O conhecimento e, com ele, a capacidade de penetrar nos problemas da vida e a compreensão da complexidade dos seres humanos são traços fundamentais que confirmam no homem a sua humanidade (Candido, 2004). Considerando que a literatura é uma forma de conhecimento, essa ideia é desenvolvida a partir da interpretação dos seguintes excertos:

Eu acho que você também vai ter uma maior perspicácia da própria língua através da leitura, viu? A literatura tem esse lado de você estar diante de algo para ser discutido. O Barthes até tem uma frase que ele disse que quebra suas bases, não é? Não sei se você

já leu “O prazer do texto”, do Roland Barthes. Ele fala do que a leitura tem que tirar o alicerce, fazer você tremer (PROF1).

Literatura para a vida, para tudo, para você se entender melhor, para você entender melhor o mundo. Literatura é um eterno descobrir (PROF3).

A associação da leitura literária ao conhecimento de(do) mundo pode soar um tanto quanto presunçosa. No entanto, se considerarmos que todas as ciências se encontram no monumento literário (Barthes, 2007), há nessa linguagem um conhecimento que não pode ser negado a ninguém, não pode ser desprezado, sob pena de gerar nos indivíduos, no mínimo, uma frustração mutiladora (Candido, 2004).

O conhecimento de mundo, de fato, abarca tudo, incluindo “*maior perspicácia da própria língua*” (PROF1). Ter maior perspicácia (conhecimento) da língua é ter maior perspicácia (conhecimento) da vida. Conhecer os mecanismos da língua e os recursos estilísticos e argumentativos utilizados pelos autores para organizar a palavra não corresponde, para o leitor, apenas a um maior e melhor conhecimento linguístico, mas à possibilidade de pensar o mundo de forma mais alargada.

No texto “O espelho”, de Machado de Assis, selecionado para proposta de intervenção que apresento mais adiante, uma personagem foi nomeada *alferes*. Ao supormos que os alunos não conhecem o vocábulo em destaque, esperamos que busquem o seu significado no dicionário. Ao conhecê-lo, expande-se não somente o seu conhecimento linguístico, mas, ao relacioná-lo, a partir da mediação docente, a outros elementos do texto em questão, alarga-se a compreensão sobre temas como prestígio e desprestígio de algumas profissões, representações de *status* social, dependência do olhar do outro e estratificação da sociedade. Nesse sentido, a “maior perspicácia da língua”, tratando-se de literatura, significa a maior perspicácia da própria vida.

Ainda sobre esse tema, é importante compreendermos que, sob uma perspectiva vygotskyana, aqui adotada, a comunicação com adultos/livros é para os jovens fator de desenvolvimento cognitivo (Vigotski, 2001). Duarte (2016), ao interpretar um fundamento da psicologia vygotskyana, que é a transição na criança/no jovem do pensamento por complexos ao pensamento por conceitos atribui valor capital à linguagem mais elaborada dos educadores e dos livros como motores do desenvolvimento de jovens em idade escolar. Segundo o pesquisador:

o educador deve usar a linguagem, uma linguagem mais complexa que seus alunos, como meio de expressão de um pensamento também mais complexo e, de início, os alunos se apropriam das ideias e dos conceitos em sua formulação verbal já pronta, caminhando, aos poucos, por meio de constantes aproximações, em direção ao domínio de seu significado mais profundo. Sei que é uma hipótese polêmica, que pode ser mal interpretada, como se eu estivesse defendendo o puro verbalismo na educação escolar. Devo, entretanto, esclarecer que não se trata, em absoluto, de considerar positiva a memorização desprovida de compreensão. Trata-se, isto sim, de um entendimento do processo de aprendizagem como um movimento em espiral, de aprofundamento e ampliação, no qual a linguagem mais elaborada do professor e dos *livros* empregados atue como motor do desenvolvimento do pensamento dos alunos (Duarte, 2016, p. 1569, grifo meu).

A posição defendida pelo pesquisador, e aqui subscrita, como ele próprio explica, não se trata da defesa do verbalismo docente, no caso das aulas, nem da seleção de livros com “palavras difíceis”, no caso do ensino de literatura ou, muito menos, do exercício de jactância gratuita. Docentes e escritores querem, obviamente, ser compreendidos e, para isso, lançam mão da linguagem que consideram conveniente ou necessária para seus propósitos. Na eventualidade de essa linguagem não ser compreendida de imediato, caberá ao docente, no caso das aulas, clarificar para os alunos, em um exercício de metalinguagem, suas ideias.

No caso do livro, caberá ao leitor deduzir ou buscar o significado das palavras fazendo paralelos com elementos contextuais presentes “no” e “além” do texto. Seja qual for o caso, a linguagem mais elaborada de professores e de livros é para alunos/leitores fator de construção do conhecimento. Assim, “*ter uma maior perspicácia da própria língua através da leitura*” (PROF1) é expandir o modo de pensar/agir, é ultrapassar as aparentes fronteiras cognoscíveis do que, até o momento anterior à leitura, parece limítrofe ao leitor.

Quando, no ato da leitura, essas fronteiras são transpostas, os livros “*quebram nossas bases, fazem-nos tremer*” (PROF1). Em outras palavras, o processo de construção do conhecimento por meio da leitura literária não é, necessariamente, aprazível. O texto literário, seja ele qual for, não tem, *a priori*, o compromisso de atender às expectativas do leitor e, muito menos, reiterar o que é lhe “estável”, mas lhe permitir o acesso a uma experiência sensível e a um conhecimento moral que seria difícil de ser

conseguido até mesmo por meio dos tratados filosóficos (Compagnon, 2009). Esse novo conhecimento, concordando com a professora, pode sim nos “tirar o alicerce” e deve também, em alguma medida, “tirar o alicerce” de jovens alunos leitores do ensino secundário.

Na leitura literária haverá sempre “*algo para ser discutido* [pensado]” (PROF1). E essa ação propiciada pela literatura está além do que poderíamos conhecer no caráter ordinário da vida: “Na leitura de autores buscamos as ideias, que servem de sustento à nossa sede de conhecimento, por um lado, e formas de olhar para a realidade que nos passariam totalmente despercebidas, por outro” (Pacheco, 2018, p. 205). Se a vivência do cotidiano não é suficiente para “saciar nossa sede de conhecimento”, nem nos apresenta múltiplas e inéditas formas de enxergar a realidade, o ensino de literatura deverá ser muito mais que um prolongamento da vida cotidiana dos alunos.

Uma vez que não sabemos e nunca saberemos de tudo, a literatura é “*um eterno descobrir*” (PROF3), um eterno aprender, um conhecimento tão importante quanto o científico, mas que se constrói por vias distintas (Brasil, 2006). “*Literatura para a vida, para tudo, para você se entender melhor, para você entender melhor o mundo*” (PROF3). Há na literatura um caráter pedagógico sem o querer ser. Se ela nos permite entender melhor o mundo, como afirma a professora, significa que há nessa linguagem, independente do trabalho que é realizado no âmbito escolar, uma “força pedagógica”.

Disso advém outra reflexão: além dos conhecimentos científicos, é fundamental que os saberes filosóficos e artísticos, dos quais faz parte a literatura, estejam presentes na escola, não como adornos, mas como forças vigorosas para a compreensão da vida e do mundo. A “força pedagógica”, constituinte do objeto, deverá ser ampliada, no âmbito escolar, “na” e “pela” mediação docente.

O melhor entendimento de si e do mundo (ações que envolvem experiência e aprendizagem), como atesta a professora, vai ao encontro do que é enunciado por Antoine Compagnon. Para esse teórico, a literatura seria até mais importante do que a ciência para nos ensinarmos sobre a vida: “um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensina mais sobre a vida do que longos tratados científicos” (Compagnon, 2009, p. 26). De fato, a literatura é um excelente testemunho da experiência humana e tem muito a nos ensinar, conforme evidenciado pelas professoras.

iv) Alteridade: A discussão sobre alteridade não pode passar ao largo da compreensão de que a leitura literária é experiência, “é uma relação com algo que não sou” e que, ao mesmo tempo, “tem lugar em mim” (Larrosa, 2011, p. 10). Sob esse enfoque, interpreto os seguintes excertos:

Eu acho que o texto literário permite trabalhar esse aspecto da sensibilidade também do outro, ou em relação ao outro (PROF2).

Literatura para entender o outro, para desenvolver a empatia. A gente jamais entenderia uma outra pessoa criada numa outra família com outra estrutura ou sem estrutura nenhuma ou com uma realidade completamente diferente da nossa, se não fosse através de uma leitura de uma literatura. Há experiências que a gente jamais viveria se não fosse através da literatura (PROF3).

Alteridade significa “caráter ou estado do que é diferente, distinto, que é outro. Que se opõe à identidade, ao que é próprio e particular; que enxerga o outro, como um ser distinto, diferente”²⁰. O exercício da leitura literária como caminho (experiência) para a alteridade produz estranhamentos. O filósofo e professor Jorge Larrosa Bondía tem, há alguns anos, se dedicado à discussão sobre temas que giram em torno da literatura, filosofia e educação. Em um de seus textos, que trata de experiência e alteridade em educação, o autor faz algumas reflexões que nos ajudam a compreender com maior clareza algumas implicações da experiência (leitura), referidas pelas professoras.

A experiência é tomada por Larrosa (2011) como “‘isso que me passa’”, como acontecimento “alheio” à vontade do indivíduo e dele diferente:

a experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que

²⁰ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alteridade/>. Consulta realizada em 05 de jan. de 2022.

eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (Larrosa, 2011, p. 5).

O autor se refere à experiência como o princípio de alteridade, de exterioridade ou alienação. Lembra ainda Larrosa, com a acuidade que lhe é peculiar, que, na palavra experiência, o “*ex* que é o mesmo de *ex/terior*, de *ex/trangeiro*, de *ex/tranheza*, de *êx/tase*, de *ex/ilio*” (Larrosa, 2011, p. 5, grifo do autor) nos “empurra” para algo fora de nós. Dito de outra forma, viver uma experiência, neste caso a literária, é “*entender [conhecer] o outro, para desenvolver a empatia*” (PROF3). “Desenvolver a empatia” é estar aberto ao incômodo, ao desconcerto e à desorientação a que apela a literatura (Compagnon, 2009).

Embora empatia e alteridade tenham significados distintos, esses conceitos dialogam entre si. Enquanto o primeiro diz respeito à capacidade de nos colocarmos no lugar do outro para compreendê-lo, a alteridade é o reconhecimento de que o outro é radicalmente diferente de nós, de que o outro é o outro, com todas as suas singularidades. Seja num ou noutro caso, a professora mostra claramente que a leitura literária é, para ela, uma experiência do encontro com o que lhe é diverso, o que muito se aproxima da forma como Larrosa trata da experiência.

Isso é confirmado no prosseguimento da fala da PROF3: “*a gente jamais entenderia uma outra pessoa criada numa outra família com outra estrutura ou sem estrutura nenhuma ou com uma realidade completamente diferente da nossa, se não fosse através de uma leitura de uma literatura*”. A professora usa de empatia, quando reconhece que existem “pessoas sem estrutura” e que é necessário entendê-las, para alocar a literatura como o lugar da alteridade, o lugar da exterioridade, o lugar que permite o conhecimento e, principalmente, o entendimento do que não somos nós, mas o outro, com todas as suas especificidades.

Somente após referir a literatura como lugar do estranhamento, a professora fala de experiência: “*há experiências que a gente jamais viveria se não fosse através da literatura*” (PROF3). Ao sintetizar suas ideias na palavra “experiências”, no plural, e logo após tratar da literatura como caminho para a alteridade, a professora corrobora a força e o alcance dessa linguagem para a vida. Amodeo (2017, p. 214) lembra-nos de que a arte literária dá ao sujeito “a possibilidade de abstrair-se de sua própria realidade ou, pelo menos, vê-la a partir de diferentes perspectivas, num exercício de alteridade muito peculiar, portanto, numa perspectiva humanista”. Assim, “*viver experiências*” (PROF3) “na” e “pela” literatura pressupõe a “saída de si” não como fugacidade gratuita, mas como agência do encontro, do

reconhecimento da diversidade e do humano.

Isso, tratando-se de ensino de literatura, lança imensos desafios à sua concretização como, por exemplo, a valorização da qualidade de escuta às singularidades que cada ser humano representa (Petit, 2020). Certamente é muito mais cômodo e “operacionalizável” restringir o ensino à memorização de características de estéticas literárias a partir de fragmentos de textos. Por outro lado, essa “comodidade”, que na verdade se trata de uma escolha pedagógica, encerra qualquer possibilidade de o indivíduo “*viver experiências*” (PROF3) proficuas, de deslocamentos e encontros, em torno do texto literário.

Outro ponto importante na fala da professora diz respeito ao que Larrosa (2011) chama princípio de reflexividade, de subjetividade, ou princípio de transformação:

a experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (Larrosa, 2011, p. 6).

Nesse sentido, “*as experiências que a gente jamais viveria se não fosse através da literatura*” (PROF3) caminham, evidentemente, para o outro, mas se realizam no indivíduo que vive, lê e experiencia. É o movimento de ida e volta, de exteriorização e retorno, encontro com o acontecimento para por ele ser afetado, atravessado (Larrosa, 2011). A leitura literária permite “*trabalhar esse aspecto da sensibilidade também do outro, ou em relação ao outro*” (PROF2), quando, no processo, assumimo-nos como sujeitos expostos e abertos à nossa própria transformação (Larrosa, 2011). Na leitura literária, “tornar-se sensível” ao outro, que é distinto de nós, pressupõe um movimento não linear que abriga, simultaneamente, um gesto, a princípio, “passivo”, de permissão, e “ativo”, de resposta à experiência.

No que diz respeito à alteridade, portanto, as professoras “confirmam” o que foi enunciado por Antoine Compagnon, para quem a literatura “nos torna sensíveis ao fato de que os outros são *muito diversos* e que seus valores se *distanciam* dos nossos” (Compagnon, 2009, p. 47, grifo meu). Em um mundo marcado pela fluidez das relações humanas, em que o “desejo de comunidade”, lamentavelmente, também se manifesta pela rejeição a estrangeiros e a outros estranhos (Bauman, 2007), a fala das professoras, bem como dos teóricos, são um alento. A literatura é, de fato, um alento, não um remédio.

v) Prazer: Antes de discutir o tema, é importante reiterar minha compreensão sobre o prazer associado à leitura literária, conforme já explicitado no referencial. Por se tratar de uma pesquisa direcionada a jovens do Ensino Médio que ainda estão, portanto, em uma etapa muito incipiente de construção do gosto, em todas as suas nuances, o prazer que a literatura pode proporcionar é, especialmente nesta fase da vida, algo ainda para ser apre(e)ndido em um processo paulatino.

Ademais, no trabalho com jovens, a associação do literário a um prazer quando ele nunca é sentido pode, inclusive, ter efeitos contraproducentes (Petit, 2020). A bem da verdade, o prazer aqui aparece dentro da dimensão mais geral e não pedagógica sobre literatura. Nesse sentido é absolutamente natural e compreensível que o tema perpassasse o discurso de professoras já com uma trajetória enquanto leitoras, já com o gosto que, embora ainda esteja em processo de construção, já se encontra mais “experimentado”, sedimentado.

O que percebi, de modo geral, é que elas não concebem a literatura como algo meramente hedonista, ou adotam o discurso acrítico do “ler por prazer” (Dalvi, 2013a). Prova disso é que a mesma professora que não “*desliga literatura da fruição do prazer*” (PROF1), o que vai, portanto, ao encontro de suas expectativas, cita Barthes para mostrar como a literatura “*quebra as bases e faz tremer*”.

A PROF2, ao associar literatura “*com o mundo, com a vida, com nós mesmos, com as nossas emoções, com nossos valores, com o que é significativo pra gente*” e utilizar o possessivo “nosso(a)”, oferece algumas possibilidades de interpretação. A primeira, e a que justifica sua inclusão neste tema, diz respeito à busca ou seleção de algo que vai ao encontro de algo já conhecido, suficientemente significativo, aprazível do ponto de vista pessoal, com potencial, portanto, para proporcionar prazer e, sobretudo, valorizar a experiência.

Uma outra forma de compreender o que é enunciado pela PROF2 é considerar o “nosso” sob uma perspectiva que extrapola o individual. Nesse caso, o “nosso”, associado ao contato “*com o mundo e com a vida*”, assume um caráter mais plural, coletivo. As “*nossas emoções e valores*” (PROF2) dão conta das emoções e valores humanos, daquilo que, não necessariamente, vai ao encontro de um gosto pessoal ou busca pelo prazer, mas que, inexoravelmente, toca nas questões mais sensíveis que compreendem a existência humana em todas as suas dualidades e complexidades. Na esteira dessa compreensão, percebi uma forte relação, ainda que aparentemente não-intencional, com o pensamento de Larrosa (2002), que se refere à literatura enquanto experiência que “nos passa, nos toca” e que tem potencial para nos fazer “*amar viver essas experiências de novas descobertas*” (PROF3).

Seja qual for a interpretação, fica evidente na fala da PROF2 que a leitura literária por prazer

está associada à experiência que toca o indivíduo e/ou a coletividade. No caso da leitura literária na escola, é importante compreendermos que o prazer, que a fruição estética pode proporcionar, é fruto de um processo que exige tempo e mediação docente, uma vez que *“ler não é fácil, leitura não é inerente ao ser humano, a gente aprendeu”* (PROF1), apropriamo-nos dela progressivamente por intermédio da ação humana (Leontiev, 2004).

“Ler”, concordando com a professora, realmente não é uma atividade natural, fácil. Há na contemporaneidade incontáveis atividades que são muito mais fáceis do que a leitura literária. Se é assim, por que haveríamos de tomar o “prazer da leitura” como carro-chefe para convencer jovens de que precisam ler? Talvez por conta dessa reflexão, o tema “prazer” não tenha sido orientado pela teoria, não que ela não exista, mas por não ter querido encontrá-la. No entanto, durante a análise dos dados e o “aparecimento” desse tema, revisei, agora com outro olhar, a teoria sobre literatura e percebi que os temas relacionados a lazer e prazer existiam e talvez merecessem, de minha parte, um olhar mais acurado.

Compagnon (2009), por exemplo, cita Charles Baudelaire para refletir sobre como a literatura serviu como forma de “matar o tempo”. *“‘Matar o tempo’ era obsessão de Baudelaire (...), ‘matar o Tempo que leva uma vida tão dura e acelerar a Vida que passa tão devagar’*. A literatura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (Compagnon, 2009, p. 42). A *“literatura da fruição do [para o] prazer”* (PROF1), para o lazer, para o passatempo é legítima, mas precisamos compreender, como nos ensina o teórico, que a leitura literária não se encerra nesses objetivos, tampouco é uma experiência inofensiva, “analgésica”. Em contexto pedagógico, é fundamental estimularmos os alunos a desenvolverem essa compreensão. Caso contrário, a promessa de um prazer não sentido (Petit, 2020) só gerará frustrações.

Ainda sobre o retorno à teoria, o exercício de (re)pensar sobre os dados trouxe-me algumas inquietações. A literatura, segundo a PROF2, é uma forma de conexão *“com o mundo, com a vida, com nós mesmos, com as nossas emoções, com nossos valores, com o que é significativo pra gente”*. Não seria o prazer uma dimensão importante para a vida? Não seria o prazer algo “significativo pra gente” enquanto humanidade? As obsessões de Baudelaire de matar o tempo duro e acelerar a vida que passa devagar não seria uma forma de consolação, de conexão, como afirma a PROF2 *“com as nossas emoções”*? A formação de leitores na escola deve vislumbrar a reflexão sobre essas e outras questões que ultrapassam o contexto escolar e afetam a vida?

Dalvi (2013b), em um texto que atualiza as 10 teses propostas pelo professor Vítor Manuel de

Aguiar e Silva em “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português” (Aguiar e Silva, 1998), traz luz para a elucidação dessas questões incidentais da pesquisa, ao asseverar que a literatura deve estar para além da escola e responder a anseios que são humanos. A escola deve:

formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com “conhecimento de causa” e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, *prazer*, crítica e – por que não? – *consolação* indispensáveis à vida (Dalvi, 2013b, p. 79, grifo meu).

A literatura é, portanto, para os leitores o lugar do conhecimento, do deslocamento, da alteridade, da reflexão, da crítica, também do alívio, da consolação, do prazer, do gozo, sem que tudo isso represente a cristalização na escola do “conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico” (Compagnon, 2009, p. 43).

Para finalizar a discussão, proporcionada pelas professoras, sobre prazer na leitura literária, trago um perspicaz apontamento do escritor José Saramago, que dialoga com o que foi discutido até agora e dá uma dimensão esclarecedora do que é o prazer na literatura. Em entrevista concedida em 2003 ao programa de tevê Roda Viva, no Brasil, uma das entrevistadoras pergunta qual a opinião do escritor sobre as correntes pedagógicas que defendem que, para as crianças, a literatura, o ensino e a aprendizagem, na escola, devem ser “gozosos”. A riqueza de suas reflexões justifica a longa citação:

Quando eu digo que as crianças devem ler livros que estão acima de sua compreensão, poderia dizer exatamente a mesma coisa dos adultos. E nós levamos o tempo a ler livros que estão acima da nossa compreensão. E lemo-los exatamente porque estão acima da nossa compreensão. (...) O esforço é indispensável a uma criança (...) que isso da leitura gozosa? A leitura gozosa é a leitura daquilo que já se conhece? É sobre aquilo que não apresenta qualquer tipo de dificuldade? Pelo contrário. Toda a literatura ou, digamos, grande parte dos livros para jovens são aventuras que eles estão comodamente em sua casa e têm que vivê-las pela imaginação, estão a ler uma história onde se passam coisas que eles não se atreveriam a enfrentar. Portanto o gozoso é em que sentido? O livro tem que ser feliz? Tem que lhe dar o gosto? Eu costumo dizer uma coisa que qualquer

pedagogo com certeza considerará absolutamente criminosa. Quero dizer que a criança cresce mais à sombra que ao sol (...). Portanto, essa história de leitura gozosa simplesmente não entendo. Quando eu tinha 14 anos ou 15 anos, estava a ler *Paraíso perdido*, do Milton e o que há de gozo que aquilo me dava era simplesmente a fascinação de algo que eu não conhecia, que estava para além, digamos, da minha compreensão (...). Sempre nos atrevemos a ler qualquer coisa que está acima da nossa compreensão imediata para que essa compreensão seja capaz de melhorar (Saramago, 2003, 17:05).

A fala do Nobel de Literatura não deixa dúvidas quanto à intrínseca relação na leitura literária entre prazer e estranhamento, descoberta, desafio, fascinação com novidade desvelada pela palavra (re)inventada, (re)organizada. O prazer em “*amar viver essas experiências de novas descobertas*” (PROF3) reside, em grande medida, no desafio, no ânimo, eu diria, até mesmo, na coragem de “enfrentar” o texto que “não é espelho do meu ego” (Jouve, 2012, p. 153) e que está, como aponta o criador de *Blimunda* e do *Cão das Lágrimas*, além da nossa compreensão imediata.

A compreensão sobre a força da literatura demonstrada pelas professoras, bem como a teoria que subjaz à análise, lançam, do ponto de vista pedagógico, imensos desafios ao ensino-aprendizagem, mais ainda quando associado ao uso de TIC e de metodologias ativas. Se tecnologias e métodos forem agenciados para reiterarem o cotidiano “solar” dos estudantes, eles perderão a chance de crescimento que a “sombra” proporciona. Na escola, o prazer literário não pode ser prometido. Considerando que “*ler não é fácil, leitura não é inerente ao ser humano, a gente aprendeu*” (PROF1), ensinar os alunos a ler literatura já será um grande passo para que eles vivenciem o prazer e o fascínio que a descoberta “da” e “pela” palavra proporciona.

Essa primeira parte da análise dos dados forneceu um ótimo indicativo para a construção coletiva do projeto de intervenção. Até poderíamos, caso fosse a única alternativa, partir dessas reflexões para a sua elaboração. No entanto, para a construção de um projeto de ensino-aprendizagem, mais do que conhecer a forma como as professoras pessoalmente se relacionavam com a literatura, era necessário conhecer suas práticas, perspectivas, queixas e outras ideias em relação à literatura enquanto disciplina escolar. Sobre o tema “Compreensão sobre literatura (disciplina escolar)”, passo a discutir, a partir de excertos dos sujeitos, cinco subtemas, a saber: i) Formação de leitores autônomos; ii) Responsividade; iii) Crítica à simplificação; iv) Papel do professor/da escola; v) Respeito ao gosto do aluno.

i) **Formação de leitores autônomos:** Autonomia é um conceito muito caro à educação e uma

ação ética muito cara a Paulo Freire, para quem “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2008, p. 33). Nessa perspectiva, desenvolvimento da autonomia é mais do que “saber fazer sozinho”, mas a assunção da capacidade de “formar-se e ser formado” para a transformação do pensar-agir diante do mundo.

É consensual entre pesquisadores e professores que precisamos formar sujeitos autônomos, que consigam aprender a aprender, especialmente quando, no processo pedagógico, as metodologias ativas e as TIC são agenciadas. O desafio, portanto, consiste em concretizar essa formação dos sujeitos. No caso do ensino de literatura, como isso se dá? Como as professoras, sujeitos da pesquisa, compreendem esse processo?

Inicialmente é importante pontuar, conforme já discutido no referencial, que autonomia na educação é algo processual que parte da heteronomia para a autonomia (Duarte, 2018). Dessa compreensão advém a ideia de Duarte (2018), aqui reiterada, que em algum momento da formação dos jovens será necessária temporária suspensão da liberdade de escolha. Isso não se contrapõe ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Pelo contrário, fornece-lhes subsídios teórico-práticos para que possam exercer sua autonomia com responsabilidade, com “conhecimento de causa”.

A PROF3, ao refletir sobre a escola pública como único lugar de acesso a livros, fornece-nos uma pista importante para a compreensão desse processo, que vai da heteronomia para a autonomia:

*A escola é o único lugar onde eles vão ter contato com esse tipo de descoberta, de texto, de contato com o mundo. Então é necessário acho que é para isso, para eles **saberem que existem e aprenderem a gostar e começarem a procurar** com suas próprias pernas, com os próprios olhos (PROF3, grifo meu).*

No momento de sua fala, a professora refletia sobre a realidade de seus alunos do IFMA, mas que também é a realidade de muitos jovens matriculados em outras escolas públicas do país. Realmente, para muitos, a escola, a despeito de seus problemas e contradições, será o único lugar onde terão a chance de conhecer o que a “sociedade educativa” não lhes apresentou. Aqui há um ponto que julgo necessário problematizar.

Ainda que tenham as condições técnicas para habitar o ciberespaço, onde há livre circulação de diversas obras literárias, muitos alunos ainda não desenvolveram o gosto pela leitura, etapa anterior à

autonomia pretendida. Na verdade, ousou afirmar que a análise da fala da professora permite-nos vislumbrar ações sequenciais e progressivas para a autonomia pretendida por meio do ensino de literatura. A Figura 8 ilustra essas etapas:

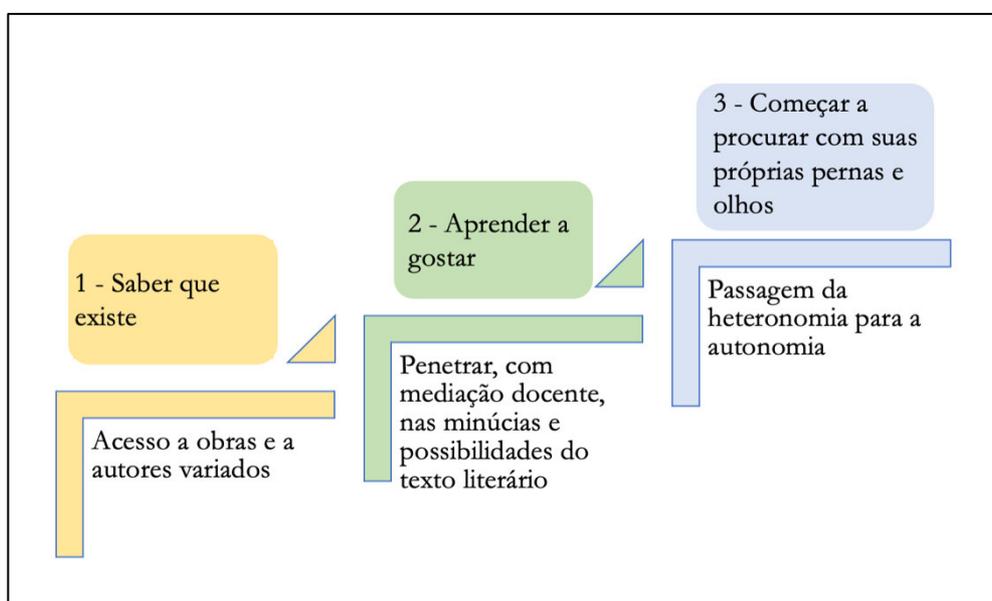


Figura 8 – Etapas para formação de leitores autônomos

Fonte: Elaboração própria.

São sequenciais, por razões óbvias. Não há como os indivíduos gostarem de alguma coisa que desconhecem, da mesma forma que não gastariam energia à procura de algo de que não gostam. Dessa forma, tratando-se de leitura literária, os alunos só conseguirão “*procurar com suas próprias pernas, com os próprios olhos*” (PROF3) e explorar todos os seus sentidos, passando, necessariamente nessa ordem, pelas etapas: conhecimento, que é “a apresentação do objeto sob sua melhor luz” (Perrone-Moisés, 2006, p. 28); e formação do gosto, etapa de exploração dos meandros, labirintos e tramas do texto literário.

Talvez o nosso maior equívoco enquanto escola, enquanto professores, tenha sido, ao longo do tempo, acreditarmos que apenas a primeira ação (garantir o acesso aos livros) seria suficiente para “fazer brotar” o aluno leitor, como se o mero contato com obras literárias produzisse uma espécie de “magia”. “*Aprender a gostar*” (PROF3), ideia que corroboro, vai na contramão desse entendimento que é fruto mais de um “lirismo pedagógico” do que da reflexão sobre os desafios concretos que professores e outros agentes da escola têm para formar leitores. Mais do que comunicar (saber que existe), é preciso produzir a necessidade (aprender a gostar) (Duarte, 2018).

A produção dessa necessidade leva tempo, talvez a vida escolar inteira. Quando “abrimos

portas” para uma criança ou jovem, “mais tarde a criança aproveitará isso ou não. Abrirá, por sua vez, outras portas. Frequentemente, só muito tempo depois nos apropriamos da herança recebida” (Petit, 2020, p. 20). Em outros termos, a autonomia pretendida para os alunos-leitores nem sempre será percebida ou “verificada” no decurso de um ano escolar. Isso para o processo ensino-aprendizagem de literatura pode ser frustrante, visto que o aluno autônomo, “que usa suas pernas e olhos” para construir sentidos, buscar novas leituras, para “abrir outras portas”, pode “nascer” anos depois de ter deixado a escola.

A PROF1 aponta a autonomia como uma evidência da aprendizagem de literatura. Para ela, aprender literatura é quando:

*o aluno começa a ter autonomia, quando ele próprio busca os livros sem alguém ter que dizer para ele que ele tem que ler. Eu acho que a primeira coisa é isso, **ele começa a ter autonomia de buscar autores ou de buscar o autor que você apresentou e daí ele buscar outras obras desse autor** (PROF1, grifo meu)*

A autonomia pretendida, embora possa ser vagarosamente conquistada, deve ser, no ato educativo, rapidamente perseguida: “En educación sólo es aceptable si va unida a estrategias que pretenda que los sujetos descubran lo más rápidamente posible lo que significa el acto lector voluntario y atractivo” (Jover, 2007, p. 148). A passagem da leitura obrigatória para a leitura voluntária, enunciada pela PROF1 e corroborada por Jover (2007), é uma evidência da aprendizagem de literatura, é um indicativo de que os alunos, de forma autônoma, resolveram seguir trilhando o mundo de descobertas da experiência humana materializado em palavras.

Interessante observarmos, como fica muito claro na fala das professoras, que a autonomia na leitura literária é uma conquista que não prescinde da apresentação do mundo literário, da “abertura de portas” (Petit, 2020) ou daquilo que, sem a reflexão necessária, pode ser vulgarizado na expressão “leitura obrigatória”. Por vezes, essas leituras obrigatórias, associadas à intervenção docente, provocarão, nos alunos, a inquietação (Vilela, 2005) necessária ao desenvolvimento do sentido crítico, à construção de sentidos para os textos e à busca autônoma por novos autores e obras.

É a ação docente “que vai levando o aluno também a abrir sua mente as discussões em torno dos textos, concebendo **suas próprias opiniões sobre os temas**” (PROF1, grifo meu). “Abrir a mente” (PROF1) corresponde a “aprender a gostar” (PROF3), ou a “chegar a outro nível” (PROF2), como

resultado do labor e esforços coletivos.

ii) Responsividade: “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável)” (Bakhtin, 1997, p. 290, grifo do autor). Nessa perspectiva, não existe texto/enunciado que não suscite resposta. O próprio texto, seja ele qual for, já é uma resposta, um elo na cadeia discursiva, que responde e “pede” para ser respondido. As respostas dadas a um enunciado, como nos ensina o filósofo da linguagem, têm imensa variabilidade, agregam silêncios, laconismos e desprezos, mas também fascínios, expressividades e entusiasmos.

Em se tratando de literatura, é importante, primeiramente, reconhecermos que o(s) enunciado(s) por ela produzido(s) “é uma outra língua, diferente da usada para a designação imediata e utilitária das coisas, que comporta uma dimensão ficcional” (Petit, 2020, p. 112). Como consequência, as respostas produzidas à literatura, quer numa situação de leitura individual, espontânea, quer no contexto escolar, também escaparão ao utilitarismo imediato.

No contexto escolar, as repostas às leituras literárias são avaliadas. Isso, em si, é problemático, mas necessário. Problemático porque diante de um conhecimento que não é mensurável, diante de uma experiência que pode frutificar somente anos depois, podemos tender a avaliarmos os conhecimentos de acesso às obras, como contexto, estrutura, biografia e História. No entanto, em hipótese alguma, “o estudo [e avaliação] desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra [e a experiência de cada leitor], que é seu *fim*” (Todorov, 2014, p. 31, grifo do autor). Apesar de sua natureza inescapavelmente problemática, a avaliação nas aulas de literatura, a depender do que se quer e como se quer avaliar, pode ser uma mais-valia, uma ferramenta que, em vez de seriar, aprofunda e expande a experiência literária.

Logo, que respostas às leituras de obras literárias as professoras consideram no processo ensino-aprendizagem? Se queremos conhecer e avaliar a experiência leitora dos alunos, é necessário, primeiramente, ouvi-los, como destaca a PROF2: “*eu acho que você precisa ouvir ou precisa ler o que eles têm a dizer*”. *Mais adiante fala sobre algumas materialidades da leitura: “eu acho que talvez seja interessante uma discussão do que foi lido, um relato das impressões dele, a produção de algo a partir da leitura”* (PROF2). Ao relatar essas materialidades, a professora atesta que na escola a leitura literária é “uma” e não “a” atividade a ser considerada, à maneira de Cosson (2019b, p. 26), para quem “não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária”.

De fato, o trabalho em torno dos textos literários na escola deve ir muito além da leitura, deve fomentar práticas que deem a conhecer e partilhar a experiência de leitura (Cosson, 2019b). Trabalho também desenvolvido pela PROF3: *“Eu tento trazer coisas diferentes, eu tento trabalhar às vezes com muito debate, com muita discussão, para que os alunos falem, para entender o que eles estão entendendo do que estamos trabalhando ali naqueles textos”* (PROF3).

Um ponto importante nessa fala é a marcação do trabalho em torno dos textos, com objetivos de ensino, com intencionalidade pedagógica. Não há na forma como a professora conduz sua prática a equivocada pressuposição de que “os livros falam por si mesmos ao leitor” (Cosson, 2019b, p. 26) e de que caberia à escola não “constranger” esse processo. Outro ponto, que parece comum a professores de literatura, é o desejo de ouvir seus alunos, de conhecer as repercussões de uma determinada leitura. Discussões, debates, *“produção de algo a partir da leitura”* (PROF2) são algumas formas, de tantas possíveis, de conhecer e estimular a responsividade entre alunos.

Participar de debates, escrever diários de leitura, produzir memes, produzir dramatizações, vídeos, blogs e outros artefatos noticiam processos, experiências, construção da significação dos enunciados, processo esse que é dialógico e ativo: “a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (Bakhtin & Volochinov, 2004, p. 132). Esse processo, ativo por sua natureza, pode ser enriquecido por estratégias que darão ainda maior visibilidade à ação que acontece na mente quando da leitura de uma obra literária, como sintetiza PROF2:

Eu acho que é mais interessante que o aluno traga algo, ou produza algo, ou crie algo, valendo só dizer ou só escrever, mas que ele também construa alguma coisa, é mais interessante para ele, é como se chegasse a outro nível (PROF2).

“Valendo só dizer” revela uma clara compreensão da professora de que dizer já é muita coisa, é a materialização de uma ação de natureza cognitiva, ética, estética e sensorial. Dizer algo sobre uma obra já é uma construção, uma resposta ao texto. No entanto, com a construção de algo mais, os alunos chegariam a outro nível. Embora a professora não fale explicitamente sobre metodologias ativas, esse “algo mais” parece apontar para a construção de artefatos que podem ou não ser enriquecidos pelas TIC.

E aqui há um ponto desta investigação que considero nodal: as metodologias ativas e as TIC são

agências, às quais professores podem recorrer, que, a despeito de seus problemas e limites, convergem para responsividade, produção e materialização de sentidos e partilha de experiências, ações caras ao ensino de literatura. A responsividade na leitura literária não é uma “opção”, mas uma condição dessa linguagem, uma vez que:

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, o seu leitor livre, ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo (Todorov, 2014, p. 78).

Se por um lado, não há no texto literário a imposição de uma tese, a resposta a ele é inexorável e, necessariamente, ativa. “*Conhecer o que um aluno é capaz de fazer com a literatura*” (PROF1) é conhecer o que os alunos são capazes de fazer em suas vidas com o que já fizeram, ou estão a fazer, em suas mentes. É conhecer e partilhar leituras. Nesse sentido, as TIC e as metodologias ativas podem dar contributos, no que diz respeito à materialidade, partilha e aprofundamento da experiência leitora. Se “só dizer” entre os pares em uma sala de aula já é muita coisa, dizer em um *podcast*, por exemplo, de forma planejada, para uma audiência alargada é muito mais. É, no mínimo, a compreensão de que a educação precisa dialogar com a cultura contemporânea e de que a literatura, e tudo o que ela produz, devem estar muito além das paredes da escola.

iii) Crítica à simplificação: A redução das aulas de literatura ao estudo exclusivamente historiográfico, a pretexto para análise linguística, à memorização de características estéticas e dados biográficos dos autores e ao treinamento para testes de larga escala é tema recorrente entre pesquisadores (Aguiar e Silva, 1998; Cereja, 2004; Compagnon, 2009; Cosson, 2019a, 2019b; Dalvi, 2013b; Mendes, 2020; Mendes et al., 2020; Porto & Porto, 2018; Todorov, 2014) e aparece de forma muito clara na fala das professoras, nomeadamente quando tratam de avaliação, tema sempre sensível:

A escola não está avaliando os alunos pela leitura dos livros. Ela está avaliando pelo conhecimento que eles têm a partir das estéticas de época. Não é o livro [a leitura]. São as escolas [objeto de avaliação], é o Realismo, é o Naturalismo. É só você observar o ENEM. Ele vai te jogar para isso, não é? (PROF1).

A fala da professora, mais do que consciência sobre a simplificação do ensino de literatura, revela um certo constrangimento, que, muito provavelmente, seja também o de muitos professores: somos todos (alunos e professores) “jogados”, independentemente da área do saber, para os treinamentos para testes estandardizados, como ENEM e PISA. E a existência desses e de outros testes acaba estruturando os currículos, ceifando a autonomia dos sistemas escolares (Guimarães & Morgado, 2016) e fragilizando o ensino de artes, filosofia e literatura. Para a consecução deste apequenado fim, de treinamento para testes, o ensino “de” literatura é transformado em ensino “sobre” literatura, ou sobre seus meios de acesso (Cosson, 2019b; Todorov, 2014).

A mesma preocupação e consciência é revelada pela PROF3. Ela, após falar com entusiasmo sobre seu fazer pedagógico, sobre algumas produtivas discussões em torno dos textos literários realizadas com os alunos, aponta uma dimensão de sua prática que, ao mesmo tempo que demonstra um profundo respeito pelos alunos, dá testemunho de um sistema nefasto ao ensino de literatura:

Às vezes eu acho necessário também, e importante, trazer alguma coisa naquele formato bem padrãozinho vestibular para ver como eles vão se sair numa prova estilo ENEM, estilo vestibulares por aí. Porque querendo ou não a gente também quer que eles se deem bem nisso, não é? Então eu acabo tentando inserir isso também nessas avaliações que eu faço com eles, mas não só isso (PROF3).

Obviamente todos os professores, comprometidos com o seu trabalho, como é o caso da PROF3, querem que seus alunos “se deem bem”, que ingressem na universidade, que deem continuidade a seus estudos, que produzam a sua existência pelo trabalho, enfim, que conquistem tudo aquilo que seja importante para suas vidas. Oferecer, nas aulas de literatura, algo “bem padrãozinho vestibular”, nem de longe, revela demérito da professora, mas sua grandeza, sua preocupação com a ascensão social de estudantes, representada, para muitos, com o ingresso na universidade.

Por outro lado, essa nobre preocupação também é reveladora do poder de coerção do sistema no qual “somos jogados” (PROF1), que embota, obnubila e, talvez, apague o literário, propriamente dito, das aulas. Em nome de utilitarismos, como o treinamento para testes, por exemplo, corremos o risco, sempre iminente, de vislumbrarmos, com os alunos, que uma das forças da literatura consiste em sua “inutilidade”.

O sistema do qual, conscientemente ou não, fazemos parte, acaba priorizando aquilo é “útil”,

“palpável”, e “digno” do investimento da energia dos sujeitos que passam anos na escola, como a formação de mão de obra, por exemplo. Jover (2007) critica a interferência dos mercados na construção de currículos voltados, exclusivamente, para formação de trabalhadores e para a manutenção da ordem vigente. Isso, para o ensino de literatura, pode resultar na construção de propostas que:

enmascaran, al cabo, la consagración del papel reproductor de la escuela, cuya función se limita al sostenimiento del orden vigente, sin que haya lugar para el cuestionamiento crítico del mismo. Sin embargo, estamos ahí. Quiero decir que los profesores de literatura estamos dentro, y sabemos que es precisamente la literatura, gracias a su carácter superfluo, inútil e innecesario, la grieta por la que aún es posible asomarnos al mundo desde otra perspectiva (Jover, 2007, p. 32).

Estariamos nas aulas de literatura apresentando aos alunos a “fenda” que possibilita a reconstrução do olhar ou apenas preparando-os para testes que lhes possibilitarão “vencer na vida”? Seria possível fazer as duas coisas? A conclusão da resposta da PROF3 “*mas não só isso*” mostra que, além de “jogar o jogo” imposto, é fundamental criarmos oportunidades para que o saber literário se desenvolva em sua plenitude, caso contrário, a dor, referida pela PROF1, será permanente:

O pouco que a literatura trouxe para escola é você estudar as escolas literárias, então literatura no Ensino Médio é você saber que o Romantismo foi de tanto a tanto, que o escritor tal era do Realismo, então isso acaba sendo mais importante na escola do que o texto em si. Isso aí me dói (PROF1).

O reducionismo do ensino de literatura, criticado e lamentado pela professora, produz consequências ruins inclusive para integração das TIC. *Quizzes*, plataformas interativas, vídeos, *podcasts*, jogos etc., que estejam a serviço do que é ancilar à experiência literária, em vez de potências pedagógicas, tornam-se embustes tecnológicos. E a questão, como sempre, não é tecnológica, é pedagógica. O que acontece é que, ainda que acreditemos na liberdade de cátedra, o professor atua sob coerções que acabam direcionando parte de seu trabalho, “**porque querendo ou não a gente também quer que eles se deem bem**” (PROF3, grifo meu).

Em uma situação hipotética, em que um grupo de alunos passasse parte da manhã

respondendo, em seus *smartphones*, a um *quiz*, o mais animado e empolgante possível, sobre a vida e obra de Fernando Pessoa, ou, ainda, sobre as “marcas” de Álvaro de Campos, quem estaria a ganhar com isso? Os alunos? Os professores? A literatura? Esse exemplo, diante de uma possível excitação dos alunos com os sons, com a promessa de premiação e com a competição engendrada pelos *quizzes*, seria uma evidência de aprendizagem de literatura e das potencialidades das TIC? Se a resposta para a última questão for positiva, à maneira do poeta (Campos, 2016), continuaremos sem conhecer os que “levam porrada” e nossos pares e nossos alunos serão sempre “campeões em tudo”.

Por outro lado, em resposta à questão do engenheiro criado por Pessoa, “onde é que há gente no mundo?” (Campos, 2016, p. 167), aqui estamos, sentido o incômodo, “*isso aí me dói*” (PROF1), jogando o jogo, mas com a consciência de que “*não só isso*” (PROF3), não é somente “*estudar a escola literária e da escola literária tirar uma foto de um dos autores*” (PROF1), mas descobrir as fendas e as lentes que transformam o olhar. É a partir disso que podemos agenciar métodos e tecnologias.

Para finalizar essa interminável discussão, é importante reiterar que a relação entres os sujeitos (alunos, professores, sociedade), mediados pela cultura (neste caso pela leitura literária), como foco do ensino-aprendizagem de literatura (Dalvi, 2021) não prescinde de conhecimentos historiográficos e linguísticos. Quem está a se formar como leitor de obras literárias precisa de algum conhecimento sobre história da literatura (Ceia, 2002) Da mesma forma que “não se pode ensinar língua sem o estudo da poesia, não se pode ensinar poesia [literatura] sem o estudo da língua” (Aguiar e Silva, 1998, p. 24). Não se trata, portanto, de “eliminar”, do ensino de literatura, a língua e a história, mas de reconhecê-las como informações transtextuais (Aguiar e Silva, 1998) ou como meios de acesso (Todorov, 2014) que, embora sejam importantes, não podem substituir “*o livro [a leitura] como a fonte do aluno*” (PROF1).

iv) Papel do professor/da escola: início a discussão sobre esse tema a partir de duas obviedades. A primeira é que a função do professor é ensinar. A segunda é que não ensina literatura quem leitor não é. A obviedade dessas afirmações não oculta a complexidade desses processos, nem elimina a necessidade do debate. Esta parte da análise de dados busca compreender qual a “tradução” das professoras para o que Ceia (2002) conseguiu sintetizar, em um livro de bolso, aquilo que considero a questão motriz para o planejamento das aulas de literatura e, mesmo, para o sentido do ser/estar do sujeito professor: “*como é que posso ensinar aos outros aquilo que a experiência do literário me ensinou a mim?*” (Ceia, 2002, p. 21, grifo do autor).

O objeto pleonástico utilizado pelo teórico não deixa dúvidas sobre aquilo que é constituinte do professor: um sujeito atravessado por muitas leituras, que aprendeu e continua a aprender com elas e

que deseja vivamente que seus alunos tenham sua vida enriquecida por experiências com o literário. A PROF2 justifica a legitimidade da seleção de obras para os alunos “*por conta da formação [do professor], por conta das leituras que ele já tem*” (PROF2). As leituras acumuladas ao longo da vida, que incluem o contínuo processo de formação docente, ajudam a pavimentar as ações pedagógicas. Ler, portanto, é *conditio sine qua non* para o exercício da docência. Segundo Ceia (2002, p. 50), “um leitor sem tempo não pode ser professor de literatura”.

Essa afirmação lança uma reflexão que não aprofundo neste trabalho, mas que também não deixo de pontuar: a necessidade de o professor trabalhar em várias escolas para compor a renda, o excesso de atividades burocráticas, o exercício da profissão em turmas superlotadas, adoecimentos causados pela sobrecarga de trabalho são alguns fatores que “roubam” o tempo necessário à constituição do professor, sujeito leitor de literatura. Como consequência, fragilizam-se o ensino-aprendizagem, a carreira docente e, porque não dizer, a própria literatura, visto que os professores também são agentes desse saber.

Talvez uma angústia comum a amantes de literatura seja a consciência de que a finitude não lhes permitirá a leitura de todos os livros e autores de que gostariam. No caso do professor de literatura, essa angústia é atenuada pelas aulas, que são oportunidades para novas e “velhas” (re) leituras. Sobre isso, Compagnon (2009, p. 11) afirma algo interessante: “sempre ensinei o que não sabia e tive como pretexto as aulas que eu dava para ler o que ainda não havia lido; e para aprender, enfim, o que eu ignorava”. Então ensinar literatura, pensando agora de forma egocêntrica, é para o professor, no mínimo, uma oportunidade para romper sua própria ignorância. Essa oportunidade, no entanto, deve estar a serviço da coletividade, de todos os sujeitos, professores e alunos.

Se o ensino de literatura é (mais) uma oportunidade para o “rompimento coletivo” da ignorância, como as professoras compreendem qual deve ser o seu papel nesse processo? Segundo a PROF1, “*você [o professor] não deveria ser aquele que vai ensinar o aluno a ler no Ensino Médio, você deveria ser aquele que vai ajudá-lo a sistematizar a leitura, fazer inferências*” (PROF1).

Se compreendermos o processo de leitura em seu estágio inicial, de decodificação, certamente o Ensino Médio não é o lugar ideal para o desenvolvimento dessa competência. No entanto, se levarmos em consideração as especificidades da leitura literária e as lacunas, que são recorrentes, na formação dos alunos, sim, o professor precisará ser aquele que vai ensinar o aluno a ler literariamente.

A segunda parte da resposta da professora elucida qualquer eventual ruído de compreensão. “*Sistematizar a leitura e fazer inferências*” já são habilidades mais sofisticadas. A ideia de uma leitura

sistematizada dá conta de que na escola ela acontece, como deveria ser, de maneira diferente da usual. Uma leitura sistemática é uma leitura com objetivos, questionamentos, prazos, desafios etc. É a leitura escolarizada, em que há um espaço de ensino e um tempo de aprendizagem (Soares, 2011).

É claro que as TIC e tudo o que elas promovem, como a constituição do ser ubíquo (Santaella, 2014), por exemplo, redimensionam o tempo e o espaço da aprendizagem, o que não faz a leitura na escola deixar de ser sistemática, como afirma a professora. Afinal de contas, “a escola é o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências” (Cosson, 2019a, p. 45).

Ainda sobre da segunda parte da resposta da professora, quando ela afirma que os professores precisam ajudar os alunos a “*fazerem inferências*” (PROF1), revela uma sólida compreensão de que as significações do texto literário, embora sejam dados do próprio texto, manifestam-se obliquamente, por meio de conexões, e que nem sempre será fácil identificá-las (Jouve, 2012). Em tese, é o professor que dispõe de maior repertório e que poderá, portanto, ajudar os alunos nesse processo de desvelamento do texto, da criação de conexões, das inferências necessárias para experiências (autônomas) mais profundas com os textos literários.

Essas experiências serão cada vez mais complexas e autônomas à medida que os alunos forem aprendendo na escola a fazerem inferências, como propõe a PROF1, a construir as significações do texto. É esse movimento que dependerá, em grande medida, da qualidade da mediação docente. Para PROF3, “*ensinar literatura é ensinar a gostar*”. E a formação do gosto literário na escola, conforme discutido anteriormente, contará com a mediação docente, que vai “*ajudar a descobrir, guiar uma descoberta, estar junto naquele percurso de descobrir coisas novas, de ler o mundo, de se descobrir*” (PROF3).

Essa atividade não é nada trivial, mas repleta de complexidades. A PROF1 faz uma comparação, entre leitura e brincadeira, que dá a dimensão de parte do desafio que professores encontram na escola:

Ler não é coisa fácil. Será que é melhor brincar lá fora ou você ter que se sentar para ler um livro? Começar a ler um livro é muito difícil, por isso a leitura tem que começar já desde criança com aquelas leituras prazerosas, é o gibi (PROF1).

Em concordância com a professora, “ler” é, realmente, muito difícil. O trabalho dos professores no Ensino Médio seria facilitado, se desde a mais tenra infância os alunos tivessem contato em casa

com obras literárias, ou com gibis (bandas desenhadas) ou outros recursos orientados para a leitura. Acontece que a realidade da escola pública brasileira, lócus da pesquisa, costuma ser diferente. Não raro, muitos alunos do Ensino Médio realizam a leitura, na íntegra, de uma obra literária, somente nessa etapa de sua formação.

Outro ponto levantado pela professora diz respeito à facilidade da brincadeira, quando comparada à leitura. A distinção entre a natureza dessas ações é um ponto fundamental para refletirmos sobre o papel não só do professor, mas também da instituição escolar e suas interfaces com as TIC. Atividades lúdicas na escola, especialmente nos primeiros anos, são parte importante e da formação das crianças e jovens. No entanto, escola contemporânea parece “obrigada” a oferecer, *ad infinitum*, diversão aos alunos: “Muitos discursos atuais, inclusive os mais oficiais, parecem coincidir num ponto: aos alunos do século XXI é necessário oferecer diversão” (Sibilia, 2012, p. 81).

Isso, pensando na leitura literária realizada no Ensino Médio, com jovens entre os 15 e 18 anos, é problemático. Se “*ler não é coisa fácil*” (PROF1), o que deve fazer o professor, dividido entre a complexidade do que propõe e a “pulsão por lazer” presente em vários enunciados contemporâneos? Deve esse profissional dialogar com os alunos sobre a complexidade, a necessidade e a riqueza do saber literário, ou deve buscar subterfúgios lúdicos que “abrandem” as dificuldades? As TIC, para o ensino de literatura, seriam “atenuantes” do esforço, “garantias” da aprendizagem “com” e “por” diversão, ou potentes linguagens contemporâneas que podem ajudar no aprofundamento da experiência literária?

Acredito que a discussão teórica realizada nos capítulos anteriores já aponta alguns direcionamentos para essas questões, que aqui as faço para refletirmos sobre o papel do professor de literatura diante do “imperativo da diversão” e, ao mesmo tempo, reiterar a perspectiva crítica desenvolvida ao longo deste trabalho.

De todo modo, seja a tensão entre leitura e lazer, seja a sua possível fusão, a atividade docente é marcada por desafios, dos quais as professoras têm bastante consciência. Ao professor de literatura, além de “*possibilitar a experiência estética*” (PROF2) e “*produzir*” o gosto (PROF3), caberá, ainda, “conducir a los aprendices por el laberinto de los buenos libros” (Jover, 2007, p. 149). O labirinto literário pode ter muitas portas de entrada e saída. Algumas das portas de saída poderão parecer, a depender da complexidade do texto, ocultas para os alunos. Então, no trabalho pedagógico, além de a escola garantir o acesso às obras, para o aluno “*saber que existe*” (PROF3), o professor, para ensinar o gosto ou provocar novas necessidades, deve ajudar os alunos a “fazerem inferências” (PROF1), deve tornar a literatura compreensível, discutível, próxima dos alunos em formação (Dalvi, 2013b), compromissos

demonstrados pelas três professoras, sujeitos desta investigação, e perseguidos na proposta de intervenção.

v) Respeito ao gosto do aluno: O respeito ao gosto dos alunos, tratando-se de educação literária na escola, deve ser relativizado, o que não se confunde com qualquer forma de discriminação ou estigmatização. A escola, enquanto instituição formal de ensino, tem obrigação de ensinar, sob pena de sua inutilidade, aquilo que o mero e livre contato com o cotidiano não é capaz. Além disso, é necessário reconhecermos que o gosto desses jovens leitores é, geralmente, construído sob forte influência da indústria cultural, que oferece obras que reproduzem a superficialidade da vida ordinária e que demandam pouca reflexão (Loureiro et al., 2020). A PROF1 discorre sobre como lida com as leituras que os alunos realizam fora da escola:

Se o aluno estiver lendo, você não pode dizer que ele não pode ler aquilo, claro eu acho que você pode começar a trazer outras coisas para ele, mas nunca você, eu acho, pode assim boicotar ou ridicularizar ou fazer qualquer coisa contra um livro que o aluno goste (PROF1).

De fato, não é ignorando ou ridicularizando o que os alunos leem que contribuiremos para a formação de leitores. No entanto, é absolutamente legítimo e recomendado que os professores, que têm um maior repertório de leitura que os alunos do Ensino Médio, façam a seleção de textos que julgarem pertinentes à faixa etária dos discentes e aos propósitos de seu planejamento, como forma de expandir os horizontes dos educandos. Na fala da professora é possível percebermos que o respeito aos sujeitos, ao que eles leem fora da escola, é acompanhado da preocupação em expandir essas leituras: “*Eu acho que você pode começar a trazer outras coisas para ele*” (PROF1). No exercício da docência, essa preocupação é fundamental, uma vez que o ensino de literatura passa, necessariamente, pela seleção de textos (Cosson, 2019b). Isso, em hipótese alguma, pode significar alguma forma de “violência” ou desrespeito ao gosto do aluno.

O professor Carlos Ceia afirma que “a ideia de que em literatura tudo tem que ser muito simples e ajustado ao gosto do estudante é uma falácia estética que nem sequer devia ser discutida” (Ceia, 2002, p. 11). Há nesse enunciado mais do que uma preocupação estética, mas também ética, profissional. Se alimentarmos a ideia de que tudo na escola, incluindo as leituras, deve estar em sintonia com o gosto dos jovens, ainda que esse gosto esteja em formação, à profissão docente caberá

subscrever, reiterar e avaliar os conhecimentos espontâneos, cotidianos, não sistemáticos. É claro que esses saberes e experiências são importantes, não como um fim em si mesmo, mas como ponto de partida para o trabalho pedagógico que visa à expansão do conhecimento.

Seria uma ingenuidade, e talvez preconceito, acreditarmos que as leituras que acontecem fora da escola não podem dar algum contributo para a formação de leitores. Segundo Todorov:

devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (Todorov, 2014, p. 82, grifo do autor).

O problema então não está nas obras que os alunos leem fora da escola. Ainda que a ideia de liberdade, num mundo vigiado e orientado por algoritmos, possa ser debatida, os alunos gozam de relativa liberdade para escolherem suas leituras. No entanto, na escola é imperativo “*começar a trazer outras coisas para ele [o estudante]*” (PROF1). As leituras escolares devem se tornar, progressivamente, mais complexas e nuançadas, desvelando o mundo que foge à compreensão imediata dos alunos.

A PROF2 também destaca a legitimidade da ação docente de selecionar obras literárias para o trabalho com os alunos:

Eu acho que o professor pode escolher, por conta da formação, por conta das leituras que ele já tem, o que não elimina a necessidade de ouvir o aluno e saber o que ele já conhece, ou o que ele tem curiosidade de conhecer, o que ele já ouviu falar, mas ainda não teve contato (PROF2).

A fala da professora, tratando-se de ensino de literatura, é, em meu entendimento, a melhor forma de respeitar o gosto dos alunos em formação: conhecer o que leem (ouvi-los), saber quais são seus interesses e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes textos que vão além daquilo que já sabem. Não fazer esse movimento, de ampliação do repertório dos alunos, e apenas atender a um gosto que pode ser

padronizado e massificado, configura, na verdade, uma injustiça social, especialmente em sociedades estratificadas (Perrone-Moisés, 2006).

Nesse sentido, a escuta referida pela PROF2 não tem o intuito de descobrir o que os alunos já conhecem para lhes oferecer exatamente a mesma coisa, mas para saber em que patamar estão e vislumbrar aonde podem chegar, como também destaca a professora Leyla Perrone-Moisés:

Ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma as suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua “individualidade” irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a acender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências (Perrone-Moisés, 2006, p. 23).

Sob a pretensa ideia de respeito aos alunos, não podemos “aprisioná-los” dentro de seu gosto, de sua individualidade, do que já conhecem. Se, como pontua a PROF3, aprendemos a gostar de literatura, que é *“essa coisa que vai se construindo ao longo da vida, é o movimento que a gente faz na vida”* (PROF3), a escola, dado o seu compromisso social, precisa “forçar” a construção do gosto, movimentando-se “com o” e, principalmente, “além do” que é conhecido, cotidiano e ordinário na vida dos alunos.

Além desses temas, atinentes ao literário, antes da construção do projeto de intervenção, foi necessário conhecer as práticas das professoras relacionadas ao uso das TIC nas aulas de literatura. Para tanto, passo a discutir o tema “Possibilidades e interditos para o uso pedagógico das TIC”. Este poderia ser dividido em dois, com abordagem sobre as mais-valias das TIC e os problemas ou empecilhos para sua integração ao processo ensino-aprendizagem. No entanto, durante a entrevista realizada com as professoras, essas dimensões apareceram de forma muito imbricada, quase simultâneas, com entusiasmo seguido de (auto)crítica no mesmo enunciado.

Desse modo, a cisão desse tema representaria um prejuízo para a compreensão da dialética desenvolvida pelas professoras. Por essas razões, optei por analisar o tema “Possibilidades e interditos para o uso pedagógico das TIC”, sem seccioná-lo, a partir de quatro subtemas, a saber: i) Pedagogia e

tecnologia; ii) Promoção da leitura; iii) Familiaridade; e iv) Dificuldades.

i) Pedagogia e tecnologia: O trabalho docente, independentemente da apropriação das TIC, não se limita à dimensão técnica. “Com” ou “sem” tecnologias digitais, quaisquer recursos e linguagens agenciados pelos professores devem concorrer para a consecução da intencionalidade pedagógica assente no processo ensino-aprendizagem. Quando as TIC são parte desse processo, o esperado é que o docente consiga, em suas práticas, operar a simbiose entre conteúdo, pedagogia e tecnologia, como propõe o modelo TPACK (Koehler & Mishra, 2009). Caso contrário, o uso das TIC acaba tendo um fim em si mesmo, sem diálogo com os objetivos educacionais, como observado pela PROF2:

No início eu tinha uma visão um pouco de usar porque eu queria inserir na minha aula as tecnologias. Eu acho que, no início desse uso, não pensava muito se aquilo realmente estava sendo oportuno para aqueles objetivos. Foi algo que depois com a experiência na sala de aula, com a pesquisa do mestrado, eu fui parando mais para refletir a respeito (PROF2).

Aqui é importante observamos que a apropriação das TIC para fins pedagógicos é algo processual e que, além de experimentação na vida cotidiana, requer pesquisa. O uso pelo uso, como resposta ao imperativo de usar as TIC na escola, não contribui para o avanço do ensinar-aprender. Querer usar as TIC na escola a qualquer custo, e sem ação-reflexão necessária ao exercício da docência, só fará eco ao que Demo (2008a) chama “bijuterias instrucionistas”, situação em as tecnologias são adornos da instrução e não potências pedagógicas.

A ação irrefletida pode, facilmente, fazer com que muitos educadores adiram ao “solucionismo tecnológico” e ao “consumismo pedagógico” e, assim, sejam seduzidos pelo “canto dessas sereias” (Nóvoa & Alvim, 2021, p. 3). É inegável que as TIC e a cultura por elas engendrada são potências para a educação. É, da mesma forma, inegável que corporações privadas se aproveitam dessa ideia para venderem “soluções” tecnológicas para a educação. Isso, dada a difusão dessas “soluções” nas redes, pode ter como consequência, para educadores, a crença de que o “devo usar” precede o “para quê e como usar”.

No caso da PROF2, a reflexão “para quê e como usar” as TIC vieram com a experiência em sala de aula e com a investigação, teoria-ação em movimento. A professora discorre, com certo entusiasmo, uma experiência, anterior à sua investigação de mestrado, em que outra docente estrangeira gravava,

em sua língua nativa, seis episódios de um *podcast*, sobre aspectos culturais de seu país (aqui omitido para a preservação do anonimato). Aos alunos caberia ouvi-los e tentar compreender o sentido dos textos orais do *podcast*.

Após a audição desses episódios, a professora titular (PROF2), para a avaliação, recorreu a uma plataforma de jogos, que permite construir e aplicar questionários. Nas suas palavras: “*eu tentei aliar a escuta do podcast, atividade com compreensão auditiva, com a compreensão desse texto, a partir do Kahoot*” (PROF2). Na sequência, mesmo sem ser questionada a respeito, a professora, de modo dialético, exercita a autocrítica e nos fornece, com sua reflexão, questões importantes para pensarmos sobre as TIC na educação, como a produção de artefatos pelos estudantes e os limites e/ou incongruências de algumas ferramentas em relação a determinadas áreas do saber ou propósitos educacionais específicos:

Críticas ao meu trabalho. Seria mais interessante que os alunos produzissem, foi legal eles ouvirem uma nativa, mas seria interessante pensar um trabalho que os alunos falassem, não só ouvissem, porque fica muito fácil, muito cômodo. E em relação ao Kahoot, das perguntas serem pontuais, hoje eu vejo que o professor pode usar e fazer pausas para talvez trabalhar questões que ele possa ouvir mais o aluno de forma discursiva, mas achei que as perguntas ficaram num tom muito objetivas (PROF2).

Ainda que, conforme destacou a professora, tenha sido interessante para que os alunos tivessem contato com uma língua estrangeira, a atividade ficou aquém do que a mediação docente e a tecnologia em causa poderiam proporcionar, em termos de aprendizagem, aos discentes. Poder falar e produzir seus próprios *podcasts*, o que envolveria um complexo trabalho de pesquisa, talvez pudesse ser a etapa seguinte à escuta. Seria uma forma de, além de dar materialidade à compreensão da língua, desenvolver competências digitais como a literacia de informação e de dados, comunicação, colaboração e criação de conteúdo digital (Lucas & Moreira, 2017).

Outro ponto fundamental, na franca e generosa reflexão trazida pela professora, diz respeito ao limite, por ela percebido, da ferramenta selecionada para avaliação da aprendizagem, neste caso o *Kahoot*. A ausência de questões discursivas para avaliar o entendimento da língua e para desenvolver e avaliar competências comunicativas é um limite da plataforma. Isso não significa que o *Kahoot*, ou qualquer outra tecnologia digital, seja ruim ou deva ser desprezado. Significa, sim, assumirmos

abertamente, como afirma a PROF1, que: “*nem todas [as TIC] serão boas para mim, nem todos esses programas eu entendo vão ser eficazes, vão ser eficazes em uma aula que você vai ministrar*” (PROF1). Será sempre necessário “*conhecê-las [as TIC], conhecer o funcionamento, conhecer quais são aquelas que **se adequariam** às minhas aulas, viu?*” (PROF1, grifo meu).

Em outras palavras, nos processos pedagógicos que recorrem às TIC, estas estarão sempre “a serviço” da *episteme* e não o contrário. Essa compreensão afasta-nos de qualquer adesão acrítica a ferramentas, “a modas e a um *pathos* da novidade que é tudo menos transformação” (Nóvoa & Alvim, 2021, p. 3). A limitação da ferramenta em relação do estudo da língua, observada pela PROF2, é aqui, baseando-se em toda discussão teórica desenvolvida no Capítulo IV, ratificada. A leitura literária como processo de comunicação e construção da humanidade (Candido, 1999, 2004; Dalvi, 2019b) não “cabe” nos limites de caracteres, na objetividade das perguntas, na excitação provocada pelos sons e pela emulação e na promessa de premiação, características assentes em *quizzes* digitais.

Mais uma vez, reitero que não se trata diabolizar esta ou qualquer outra tecnologia, mas de espreitá-las crítica e curiosamente (Freire, 2008) para que, dessa forma, a apropriação pedagógica seja rica e profícua. Não caberia, portanto, seja pela orientação teórica aqui adotada, seja pela compreensão das TIC demonstrada pelas professoras, uma proposta de intervenção que, para avaliar a aprendizagem de literatura, recorresse a jogos de perguntas e respostas prontas.

A preocupação com a “harmonia” entre TIC e pedagogia também foi observada na fala da PROF3. Esta, ao encorajar os alunos a buscarem informações na Internet, aponta uma tarefa indispensável da escola e do professor em tempos de “excesso de informação que já desinforma” (Demo, 2008b, para. 2), que é a validação das informações disponíveis na Internet, a verificação do nível de fiabilidade dos conteúdos encontrados e partilhados pelos alunos em uma situação de ensino-aprendizagem. Ao estimular a pesquisa autônoma, a professora assim enuncia:

Se vocês acharem algo interessante, que se relaciona com o conteúdo, podem trazer. Faço uma avaliação e digo o que eu recomendo e o que eu não recomendo para eles. Fazemos fóruns de discussão sobre as coisas [os materiais] ali pelo Google Classroom. Eu uso fóruns bastante com eles (PROF3).

É claro que ao buscar informações de forma autônoma na Internet, nem os jovens alunos, nem os pesquisadores e os professores mais experientes estão “protegidos” de toda sorte de informações

falsas, incoerentes ou superficiais que circulam no ciberespaço. No entanto, dada a formação docente, é esse profissional que tem obrigação, como faz a professora, de verificar tanto a veracidade das informações encontradas, quanto o seu alinhamento aos conteúdos trabalhados. A abundância de informações “obrigada”, do ponto de vista pedagógico, o desenvolvimento de habilidades para sua seleção, organização e aplicação crítica e criativa (Pérez Gómez, 2015).

Nesse sentido, o professor é também um curador de conteúdos (Pimentel & Carvalho, 2020), alguém que consegue filtrar informações, de modo a avalizá-las e associá-las aos propósitos educacionais estabelecidos, como faz a PROF3. Nesse movimento, paulatinamente, os próprios alunos vão aprendendo e desenvolvendo critérios de busca e seleção e, assim, tecendo suas redes de aprendizagem, tarefa necessária na era digital (Pérez Gómez, 2015).

O que fica muito claro na fala das professoras é a consciência dos ganhos e limites das TIC para o processo ensino-aprendizagem e da necessidade de avaliação crítica, quando da apropriação pedagógica das tecnologias, algo que vai ao encontro da perspectiva teórica que orienta esta investigação.

ii) Promoção da leitura: É inegável que a literatura escrita foi otimizada a partir de Gutenberg (Santaella, 2014), por meio da produção em larga escala do objeto “livro impresso”. Até hoje, essa “tecnologia medieval” continua a ser a preferida de muitos leitores, ávidos não somente por histórias, mas também pelas sensações táteis, visuais, olfativas e afetivas que o livro impresso desperta. Iguamente inegáveis são as transformações, engendradas pelas tecnologias digitais, do mercado de livros, do acesso à literatura e da criação literária (Chartier, 1998; Santaella, 2014). Haveria alguma razão plausível para que essas mudanças não fossem incorporadas ao ensino-aprendizagem de literatura? As respostas das professoras apontam a facilidade de acesso aos textos literários em formatos digitais como elemento que pode ajudar a promover a leitura.

Ao ser questionada sobre as potencialidades dos textos em formato digital para a leitura literária na escola, uma das professoras conta que, em uma conversa informal com um estudante sobre leitura, disse a ele que tinha um leitor de livros digitais (*Kindle*) e gostava muito do tipo de leitura que realizava nesse suporte. O estudante, apesar do entusiasmo inicial com as palavras da professora, disse-lhe que esse dispositivo era caro e que não poderia comprá-lo. A professora insistiu e disse que era possível encontrar um *Kindle* a um preço razoável na Internet. Algum tempo depois, o estudante comprou um *Kindle* e passou, via o contato com outros leitores, a dividir experiências. A PROF3 assim conclui essa narrativa:

Ele descobriu que tinha mais gente da idade dele que ele lia Machado de Assis, então abriu um mundo completamente diferente para ele. Então é óbvio que quanto mais a gente puder fazer isso e popularizar e fazer a coisa funcionar e distribuir cada vez mais livros em qualquer que seja o formato para esses meninos, melhor. Eu percebo que eles gostam bastante desses formatos que facilitam a interação deles com o mundo (PROF3).

Não há de minha parte qualquer tipo de ingenuidade em acreditar que a maior parte dos jovens de escola pública terá acesso a esse tipo de ferramenta, nem que o suporte, por si só, “garantirá” que os estudantes leiam mais. Mas também é inegável, como destacou a PROF3, que a circulação de textos literários em formato digital pode favorecer a promoção da leitura, inclusive, por proporcionar a criação de novos espaços de promoção do livro/da leitura e a interação entre leitores, editores, escritores (Ribeiro, 2016b). Se ampliarmos a ideia de ensino de literatura para educação literária, que busque, além das ações mais diretas em relação à leitura de um texto, a inserção dos estudantes em circuitos mais amplos, como bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais e outras iniciativas (Dalvi, 2013b), as potencialidades pedagógicas dos textos digitais ficam mais evidentes.

A própria forma de acesso, mais barata ou gratuita, é uma mais-valia para o ensino de literatura, como destacou a PROF1: “*se você pode ter a sua disposição o mesmo material de forma mais barata, eu acho que pode ajudar a você comentar a leitura. A leitura entre os alunos, tudo isso dentro de uma programação*” (PROF1). A professora salienta um ponto importante: a farta disposição de acesso a textos literários na Internet não prescinde da sistematização da leitura no contexto escolar. Dessa forma, diante do volume de informações duvidosas que circulam na *web*, o primeiro passo é verificar a autenticidade dos textos literários em formato digital, curadoria realizada por nós (eu e as professoras), quando da elaboração do projeto de intervenção.

A relação entre a leitura de textos em formato digital com “o mundo dos estudantes”, ou melhor, com o “nosso mundo”, também foi reivindicada pela PROF2. Segundo ela:

Os alunos leem no próprio celular deles, o que não necessariamente é uma leitura, é pra diversos fins na verdade. Hoje em dia a gente vê os alunos usando celular para diferentes finalidades, então é mais uma questão das possibilidades que a gente tem hoje em dia e que por que não também fazer com que isso seja algo comum ou natural,

ou simplesmente deixar que aconteça na sala de aula como acontece também na vida deles, nas nossas vidas, na verdade, não é? (PROF2).

A familiaridade que temos com as telas, ou ecrãs, de fato, como referido pela professora, pode fazer com que esse tipo de leitura seja mais “natural”, ou mais “condizente” com a avidez dos dedos que tocam os *smartphones* na pressa cotidiana. Mas, não nos enganemos, além de a experiência com o literário reclamar para si outro tipo de toque, ou um gesto de interrupção (Larrosa, 2002), os jovens estudantes nem sempre preferirão o suporte digital, como observado por Ribeiro (2020), em pesquisa sobre práticas leitoras em ambientes digitais e impressos, realizada com 29 adolescentes, estudantes de uma escola pública federal.

Nessa pesquisa, mesmo com vantagens como custo baixo, praticidade e mobilidade dos celulares, os estudantes preferem o livro impresso quando precisam de maior concentração, como é o caso da leitura literária. Nesse mesmo trabalho, Ribeiro (2020) cita várias pesquisas que encontraram resultados semelhantes e conclui que a suposta polarização entre leitura no papel e suportes digitais interessa mais à indústria que ao próprio leitor (Ribeiro, 2020).

Dessa forma, a avaliação das potencialidades da leitura em suportes digitais, como fizeram as professoras, deve ser feita com parcimônia, sempre considerando que é o leitor/estudante que escolherá, quando isso for possível, aquilo que mais lhe aprouver. No caso dos textos selecionados para a proposta de intervenção, o formato digital *Portable Document Format* (PDF) não foi uma “escolha”, mas a própria “condição” que viabilizou a difusão dessas produções literárias e, por consequência, a leitura que os estudantes fizeram durante o ERE.

iii) Familiaridade: Embora, do ponto de vista pedagógico, precisemos avançar do “uso” à apropriação cultural das tecnologias (Figueiredo, 2020b), a segunda ação é condicionada à primeira. Não há como, na escola, nos apropriarmos para fins didático-pedagógicos daquilo que evitamos, do que não utilizamos, quando isso é possível, ou daquilo que temos “medo” ou aversão. Dificilmente, um professor não usuário do *Facebook*, para citar um exemplo, conseguirá vislumbrar o potencial dessa rede para a partilha de informação e dinamização do processo ensino-aprendizagem (Monteiro et al., 2015).

O *Facebook* é um exemplo interessante de como professores podem se apropriar, para fins pedagógicos, de uma tecnologia, neste caso uma rede social digital, não criada para a educação. Apropriação essa que passa, necessariamente, pelo “uso”, ou por “testes”, como refere a PROF1: “*eu entendo que elas [as TIC] são também muito da prática, não é? Você vai testando e vendo quais são*

boas” (PROF1). Para que possamos incorporar as TIC às práticas pedagógicas é, realmente, necessário testá-las, familiarizarmo-nos com elas e conhecermos bem como funcionam (Ribeiro, 2016a), caso contrário, haverá insegurança por parte do docente, como explica a PROF1: *“para usá-las [as TIC], você tem que conhecê-las melhor, eu acho que talvez precisemos de conhecimento mais avançado nisso, por isso que, claro, quando você desconhece você fica insegura”* (PROF1).

O “conhecimento mais avançado” referido pela professora deve ser tanto do equipamento e/ou do aplicativo em questão, quanto, principalmente, dos objetivos educacionais propostos. Soma-se a isso uma condição que, embora isoladamente não seja suficiente, é elementar para o exercício da docência, que é o domínio de uma determinada área do saber. Em outras palavras, escrutinar o funcionamento de *gadgets* e aplicações será interessante, do ponto de vista pedagógico, desde que haja uma “simbiose” entre conhecimento científico, pedagógico e tecnológico (Koehler & Mishra, 2009).

Sobre o conhecimento tecnológico, o fato de as professoras já utilizarem, não com mesma frequência e segurança, as TIC foi um elemento facilitador. Uma delas, inclusive, já havia feito várias experimentações pedagógicas com ferramentas como *Padlet*, *Kahoot*, *Anchore* e outras. Outra, ao relatar, como lida com as leituras referentes a um curso de pós-graduação, demonstra muita familiaridade com algumas ferramentas e com as múltiplas maneiras de acessar as informações:

A maior parte dos livros que são disponibilizados já vem no formato PDF, então, na maioria das vezes, eu leio ali o PDF mesmo. Eu deixo no Google Drive, porque se eu estiver na escola, eu posso abrir em qualquer computador da escola. Se eu estiver em casa, posso abrir no meu computador. Se eu não estiver nem em casa, nem na escola, mas estiver com celular na mão, eu posso ler de qualquer lugar. Então isso facilita muito a vida (PROF3).

A facilidade referida pela professora diz respeito a espaços de hipermobilidade de onde podem emergir leitores ubíquos (Santaella, 2014). A possibilidade de ler em múltiplos espaço-tempos, assim como é uma mais-valia para a professora, pode, igualmente, favorecer a aprendizagem dos alunos, desde que tenham as condições técnicas necessárias para tal. A disponibilização para os alunos de textos em formatos digitais, como PDF, MOBI, ePUB e outros facilita bastante, por exemplo, o acesso a textos literários. Seria uma das formas, especialmente em tempos de pandemia, de *“os alunos saberem que existem [determinados livros autores]”* (PROF3). É claro que o debate sobre direitos autorais, em meio

à circulação no ciberespaço de textos ilegais, não deve escapar à ação pedagógica.

Por outro lado, existem inúmeros *websites* na Internet que disponibilizam gratuita e legalmente obras literárias integrais. É o caso do “Portal Domínio Público”²¹ e do “Projecto Adamastor”²², onde é possível encontrar textos que já estão em domínio público ou que tiveram sua publicação autorizada nessas plataformas. Em “Portal Domínio Público”, é possível encontramos a obra completa de Machado de Assis e títulos como “A Metamorfose”, de Kafka, “Livro do Desassossego”, de Bernardo Soares (Fernando Pessoa), “A Divina Comédia”, de Dante Alighieri, e tantos outros clássicos da literatura brasileira, portuguesa e mundial.

A possibilidade de ter acesso e ler gratuitamente obras de grande valor estético é, sem dúvida, uma potência para o ensino-aprendizagem de literatura. Se no passado, o preço dos livros ou a ausência de bibliotecas eram “impeditivos” para leitura, hoje podemos ter clássicos da literatura universal nas palmas das mãos. E quando o docente tem familiaridade com a leitura de textos em formato digital, como é caso da PROF3, abre-se uma porta para que, no processo pedagógico, os alunos se sintam encorajados a fazer o mesmo, se já não o fazem.

De modo geral, ainda que de maneiras distintas, as três professoras têm familiaridade com as TIC, seja em seu cotidiano ou na escola. No entanto, uma delas revela ainda uma certa insegurança para lidar com tecnologias em contexto pedagógico e atribui isso à falta de formação específica:

Eu me sinto insegura, eu acho que eu tinha que ter mais um treinamento sobre todos os programas, eu sinto que eu estou aquém, viu? E isso não tem nada a ver com o IFMA, tem a ver comigo mesma de não ter também procurado (PROF1).

Essa relativa insegurança não comprometeu em absoluto o desenvolvimento das atividades, conforme evidenciarei mais adiante. Na verdade, os diferentes níveis de letramento digital do grupo de sujeitos da pesquisa, do qual eu sou parte, foi, para a investigação, potência. Não havia reunido, para a construção do projeto de intervenção, um grupo de *experts* em TIC e metodologias, mas uma

²¹ <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

²² <https://projectoadamastor.org/>

comunidade de prática (Matta et al., 2014; Nóvoa, 2009, 2017a), exercitando, coletivamente, a partilha, a colegialidade e a reflexão para que as aprendizagens “dos” e “com os” sujeitos fossem capazes de agenciarem experiências profícuas de aprendizagem “para” e “com” os alunos. Assim, ainda que a PROF1 não tivesse ainda “*procurado*” formação para uso das TIC, a pandemia da Covid-19 e, principalmente, as atividades de (co)formação desta investigação a “procuraram”.

iv) Dificuldades: Quando se fala em uso pedagógico das TIC, há alguns óbices que podem dificultar ou, mesmo, impedir essa ação. Um deles pode ser a insegurança causada pelo desconhecimento, como refere uma das professoras: “*quando você desconhece, você fica insegura*” (PROF1). “Não conhecer” não é, em si, um problema, visto que, obviamente, há muitas coisas que desconhecemos, principalmente nestes tempos de tráfego intenso de informações na cibercultura. O problema existe quando, eventual e paradoxalmente, profissionais que existem em função da capacidade de o ser humano ensinar e aprender negam a ou se esquivam da possibilidade de novas aprendizagens, o que, definitivamente, não é o caso das professoras, vide comentário de uma delas: “*eu vou estar aberta às novidades*” (PROF1).

O comentário supracitado é, ao mesmo tempo, resposta ao convite para participação na pesquisa e, ele próprio, um convite, para que juntos pudéssemos conhecer, debater e propor alternativas pedagógicas e tecnológicas para o ensino-aprendizagem de literatura no ERE. “Estar aberta às novidades”, às novas aprendizagens é condição elementar para apropriação das TIC em contexto escolar, uma vez que: “qualquer movimento será impossível se faltar ao professor a vontade de aprender os usos e as práticas que as tecnologias digitais envolvem” (Ribeiro, 2016a, p. 100).

E, para aprender, é necessário ter curiosidade para experimentar, como é o caso da PROF2: “*eu me sinto curiosa, eu gosto de experimentar*”. Segundo Moran (2012), o domínio pedagógico das tecnologias é um processo paulatino, “que vem da familiaridade e da realização de inúmeras experiências e práticas, até os professores se sentirem confortáveis no seu uso” (p. 127). Assim, a abertura para novidade e a disposição para a experimentação, demonstradas pelas professoras, são características positivas para a superação de eventuais e, certamente, transitórias inseguranças que o desconhecimento proporciona.

Em contrapartida, há dificuldades que, por vezes, sem querer caminhar com o pessimismo como “companheiro”, são incontornáveis, como a limitação técnica e/ou física das escolas. Esta acaba por ser um fator desmotivador, mesmo para professores que se sentem seguros para usar as TIC, como é o caso da PROF3:

Para o uso específico das TIC, eu me sinto supersegura, eu não tenho problema nenhum. Acho que são ferramentas que facilitam muito a nossa vida, ajudam demais. O que eu não me sinto segura é com relação à real possibilidade de usá-las na estrutura que a gente tem na escola (PROF3).

O que é referido pela professora é algo quase “universal”, mas que, em meu entendimento, é, por vezes, ignorado pelo discurso acadêmico entusiasta do uso das TIC na escola: sem as condições concretas de trabalho, que envolvem a disponibilidade de equipamentos e acesso à Internet, a ação do professor, por maior preparo que tenha, e as possibilidades de aprendizagem na cibercultura serão limitadas. Não é realista, portanto, esperar que, sem estratégia institucional para o apoio ao ensino e à aprendizagem em uma era digital, professores sejam super-heróis (Bates, 2017).

Mais adiante, reconhecendo as potencialidades das TIC, a professora faz uma advertência e uma queixa: *“ajudam bastante [as TIC], não é? Mas precisamos tomar muito cuidado, porque sabemos que na escola a estrutura não é a melhor. Nem sempre temos uma Internet disponível, funcionando com um ótimo sinal em todas as salas”* (PROF3). É importante destacar que a precariedade estrutural das aulas presenciais foi, em muitos contextos, “transposta” para as aulas remotas. Se na escola, a infraestrutura, aquém da necessária para aprendizagens na era digital, era um óbice; em casa, foi a pobreza que puniu crianças e jovens ao redor do mundo (Barbosa & Soares, 2021; Clemen et al., 2021; B. de S. Santos, 2020; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2020).

Considerando as diferentes realidades de uma mesma escola, de uma mesma sala de aula, e o fato de que muitos problemas foram acentuados durante a pandemia, as dificuldades apontadas pelas professoras ganharam outro contorno. Agora, mais do que antes, as atividades deveriam ser planejadas para alunos que “têm acesso regular ao digital, para os que têm acesso parcial e para os que dificilmente têm ou não têm acesso ao digital. Isto implica desenhar, a partir do conhecimento da situação de cada estudante” (Moran, 2021, p. 59).

Somam-se a esses desafios os custos assumidos, por muitos professores, com a criação e/ou melhoria de suas infraestruturas física e tecnológica para uso intensivo durante o ERE (Pretto et al., 2020). Assim, a proposta de intervenção construída coletivamente, além da teoria sobre ensino de literatura e apropriação das TIC, as questões e os objetivos de pesquisa e as percepções das professoras

sobre literatura e ensino, considerou, ainda, as contingências emergentes com o período pandêmico. Na seção seguinte, descrevo o processo de construção da proposta pedagógica para aprendizagem de literatura durante os ciclos iterativos que compuseram esta investigação.

6.2 Criação (para) especular(mos)

O trabalho, realizado entre janeiro e maio de 2020, de análise e interpretação dos dados, oriundos das entrevistas com as professoras, orientou, em consonância com o referencial teórico e os objetivos de pesquisa, a construção da proposta de intervenção. Esta corresponde à concretização de um dos objetivos de pesquisa, a saber: “Construir, em colaboração com os sujeitos da pesquisa, um projeto para aprendizagem de literatura em ambiente *on-line*, articulado com os objetivos de pesquisa, os conteúdos do Ensino Médio, planejamento docente e perspectivas das professoras para esta disciplina”.

Seria excessiva presunção dizer, à partida, que todas as perspectivas das professoras, relativas ao ensino de literatura, seriam contempladas; dizer ao término, desonestidade. Não querendo nem uma coisa nem outra, posso, apenas, assegurar ao leitor do esforço teórico-prático para que a autoria coletiva refletisse os interesses e necessidades de todos os sujeitos, professoras e investigador.

O projeto pressupunha a apropriação pedagógica das TIC para promoção da leitura de textos literários e para a realização de atividades em torno dessas leituras. Não havia, portanto, desde o início, o objetivo de “testar” uma ferramenta, plataforma ou aplicativo específicos. Assim, por exemplo, um documento em formato PDF, partilhado com os alunos, que contemplasse os propósitos de ensino e investigação, que incluísse o direcionamento das atividades, com *hiperlinks*, sugestões de leitura e outras orientações poderia ter sido utilizado para o desenho da proposta de intervenção, sem que, respeitadas essas características, houvesse, por conta dessa escolha, qualquer tipo de prejuízo aos sujeitos.

Nesse sentido, havia, para o desenho da proposta, coerções (objetivos de ensino e pesquisa), mas também havia liberdade, principalmente no que se refere à seleção das TIC que pudessem potencializar as experiências de leitura, aprendizagem e colaboração. Na verdade, a maior “coerção” foi o próprio contexto, o ERE, que naquela ocasião ainda era um fenômeno atípico, desconhecido e, por isso, desafiador. Em contrapartida, o que dá lastro à metodologia de pesquisa adotada, a DBR, é a realidade. As ações pedagógicas se dão em contexto autêntico, genuíno, real. E a realidade que se desnudava para nós (pesquisador e professoras) era o desafio de continuarmos nossas atividades de ensino e pesquisa.

Para tanto, elaborei, com a colaboração das professoras, o *website* “Espelhos”. Digo em primeira pessoa não para ocultar a colaboração dos outros sujeitos, mas para marcar minha função precípua naquele contexto: sugerir caminhos, pela pesquisa, para a concretização de nossos objetivos. Para isso, os primeiros “esquissos” da proposta de intervenção, tendo em conta todo o trabalho realizado anteriormente (revisão de literatura, adensamento teórico, entrevista com as professoras, análise e interpretação desses primeiros resultados), foram construídos por mim. Por meio de um editor colaborativo de texto (*Word on-line*), as professoras conheceram a organização das ideias seminais para o que viria a se tornar, com a construção coletiva, o *website* “Espelhos”.

O título desta seção “brinca” com a ambiguidade do vocábulo “especular”, que no contexto pode ser lido como um adjetivo ou como um verbo. No primeiro caso, a construção é especular pois, ao mesmo tempo que reflete os interesses dos sujeitos, explora, por meio dos textos, a temática do “espelho” e a imagem que o indivíduo constrói para si a partir do olhar do outro. No segundo caso, queríamos mesmo “especular”, observar com atenção, estimular e esquadrihar as repercussões individuais e coletivas das leituras dos textos, por nós selecionados, e das atividades planejadas.

Por se tratar de um *website* educacional, foi necessário, do ponto de vista técnico-pedagógico, pesquisar sobre “usabilidade”, conceito que discuto na seção seguinte para, só depois descrever o processo de criação do *website* “Espelhos”.

6.2.1 Usabilidade

Um *website*, em linguagem simples, corresponde a “um endereço eletrônico composto por um conjunto de hipertextos na Internet” (Heim, 2019, para. 7). A criação desses endereços eletrônicos, quando ainda chamava “*Web 1.0*”, exigia um conhecimento sofisticado da programação e aquisição de *software* específico (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007). Por outro lado, hoje em dia, utilizadores comuns conseguem, com certa facilidade, criar gratuitamente *websites* por meio de plataformas como *Wix*, *Google Sites*, *WordPress* e tantas outras.

A relativa facilidade para criação de *websites* e o fato de eles ficarem acessíveis *on-line* para que os alunos pudessem acessar foram fatores que levamos em consideração para escolha dessa ferramenta. Hoje em dia, por meio das plataformas supracitadas, é possível que um usuário com pouco, ou nenhum, conhecimento sobre programação, como é o nosso caso, consiga criar um *website*. No geral, essas plataformas oferecem modelos editáveis, nos quais os usuários podem inserir informações através de texto escrito, imagens, vídeos e áudios. Embora a disponibilidade dessas plataformas tenha

facilitado bastante e, de alguma forma, democratizado a produção e distribuição de conteúdo, a criação de um *website* demanda, ainda, cuidados.

Um deles diz respeito ao conceito de usabilidade, vinculado à facilidade que usuários têm de utilizar um determinado produto em busca de objetivos específicos em ambientes específicos (Jordan, 2002). É compreendida como “a quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use. The word ‘usability’ also refers to methods for improving ease-of-use during the design process” (Nielsen, 2012, para. 3). Essa facilidade de uso “refere-se à rapidez com que os usuários podem aprender a usar alguma coisa, a eficiência deles ao usá-la o quanto lembram daquilo, seu grau de propensão a erros e o quanto gostam de utilizá-la” (Nielsen & Loranger, 2007, p. xvi). Esses atributos de qualidade, de dimensão técnica, para um *website*, embora não tenham sido pensados inicialmente para o uso educacional, têm, em seu cerne, elementos que podem favorecer o processo ensino-aprendizagem e estão associados à facilidade para aprender, eficiência para utilizar, facilidade para (re)lembrar, presença de poucos erros e satisfação subjetiva (Nielsen, 1990).

Para além dessa dimensão/usabilidade técnica, que se preocupa com a facilidade com que os usuários têm de aprender a usar um sistema/*website* (Nokelainen, 2006), há, no caso de *websites* criados para educação, uma outra dimensão essencial que precisa ser observada: a usabilidade pedagógica.

Esta acrescenta à relação usuários/*website* a interação entre os alunos e os objetivos educacionais pensados para determinadas atividades. Assim, “in addition to the dialogue between a user and a system, the pedagogical usability of a system and/or learning material is also dependent on the goals set for a learning situation by the student and teacher” (Nokelainen, 2006, p. 180). Essas dimensões não podem ser vistas isoladamente, atuam de forma relacionada. Enquanto a usabilidade técnica busca uma interação sem problemas com um determinado sistema, a usabilidade pedagógica visa apoiar o processo de aprendizagem (Hadjerrouit, 2010).

A harmonia entre essas dimensões, técnica e pedagógica, tem como objetivo central a construção de um sistema no qual haja facilidade em usar e em aprender. Contribuem para esse fim cuidados referidos por Carvalho (2006) sobre a estrutura, navegação, orientação e interface do *site*. Lim e Lee (2007), ao fornecerem diretrizes de usabilidade para *sites* educacionais de inglês como segunda língua, propõem uma lista de verificação, sintetizada no Quadro 3:

Quadro 3 – Categorias de verificação da usabilidade pedagógica

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Devem ser claras, precisas com linguagem apropriada ao público a que se destinam; • Devem apresentar os objetivos e uma sequência apropriada para aprendizagem.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Devem corresponder aos objetivos do <i>site</i>; • Devem ser autênticos e contextualizados de modo a permitirem que os alunos facilmente transmitam-nos a outros contextos e apliquem em situações da vida real.
Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • Precisam ser projetadas para reforçar o conteúdo de aprendizagem; • Devem ter carga de trabalho apropriada; • Devem promover a aprendizagem autodirigida, automonitorada e autorregulada.
Variáveis dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Devem considerar, na medida do possível, informações pessoais, os domínios cognitivos, afetivos e metacognitivos, tais como idade, gênero, personalidade, estilos de aprendizagem, conhecimentos prévios, capacidade de aprendizagem autorregulada etc.
Interações	<ul style="list-style-type: none"> • Devem considerar as relações aluno – <i>site</i>, professor – aluno, aluno – aluno, de modo a promoverem apoio, acompanhamento, avaliação, <i>feedback</i> e construção coletiva do conhecimento.
Avaliações	<ul style="list-style-type: none"> • Devem corresponder aos objetivos de aprendizagem; • Devem ser contextualizadas; • Devem contribuir para a qualidade geral do processo, de forma cíclica.

Fonte: Elaboração própria com base em Lim e Lee (2007).

Essas categorias, embora tenham sido pensadas para *websites* da disciplina “Inglês como segunda língua”, podem ser adaptadas para outras áreas do saber. Há muitos cuidados de natureza técnica e pedagógica que devem ser tomados quando da criação de um *website*, a fim de que as experiências de aprendizagem sejam as mais exitosas possíveis e de que os alunos tirem partido das potencialidades da *web*. Lencastre e Chaves (2008) destacam que a aprendizagem na *web* oferece inúmeras vantagens, entre elas a possibilidade de que estudantes têm de pesquisar e comparar informações de acordo com seu ritmo individual e que a construção de um bom *website* pode engajá-los no processo de aprendizagem. Os pesquisadores afirmam ainda que “is necessary that, as creators of these websites, we should anticipate students’ questions and be sure that they will find answers” (Lencastre & Chaves, 2008, pp. 1–2).

A clareza das informações, a navegação facilitada, a antecipação de possíveis perguntas e a indicação das respostas de que precisam concorrem para uma experiência de aprendizagem mais proveitosa. Assim, minimizam-se os ruídos na comunicação e, conseqüentemente, a dispersão, ou mesmo, a desistência dos alunos.

6.2.2 Website Espelhos

Primeiramente, é importante reiterar que a proposta de intervenção criada para as aulas de literatura na vigência do ERE, em sua fase ainda muito experimental, é um resultado de pesquisa, por isso se encontra neste capítulo. Ela é fruto de problematizações individuais e coletivas, da revisão de

literatura, da análise das entrevistas. Ela é a nossa resposta, imperfeita e transitória como a natureza humana, aos desafios relativos à continuidade das aulas, da pesquisa, das aprendizagens, enfim, da vida. A proposta dá materialidade à maneira como teoria, metodologia e TIC foram agenciadas para promoção de experiências significativas com as leituras literárias.

Como já dito, o primeiro esboço foi construído por mim em um editor colaborativo de texto (*Word on-line*), após a análise das entrevistas e as primeiras reuniões de planejamento. Nessas reuniões *on-line*, via *Google Meet*, começamos a discutir quais seriam as estratégias de “enfretamento”, ou melhor, como seriam as aulas de literatura no ERE. Havia ainda, naquela ocasião (maio de 2020), muitas incertezas, dúvidas e receios.

Durante as reuniões de planejamento, uma das professoras chegou a sugerir que seria melhor esperarmos o retorno das aulas presenciais físicas para iniciarmos o projeto. Diante da instabilidade da época e da necessidade de trabalharmos com mundo concreto, com a realidade que temos, preferi não arriscar, atitude que hoje vejo que foi acertada. Os encontros para planejamento, inicialmente, eram semanais. Com o passar do tempo, com o amadurecimento da proposta, com o contato contínuo no ciberespaço e com o trabalho colaborativo na rede, essas reuniões passaram a ser quinzenais.

Para a construção da proposta, precisamos levar em consideração, além das “especificidades” do ERE, as diretrizes institucionais (IFMA) para o período, que foram erigidas na emergência que a situação requisitava e sob o sentimento de incerteza, agudizado pelo período pandêmico. Uma dessas diretrizes diz respeito ao tempo destinado a cada etapa formativa. O retorno às aulas foi organizado em blocos de oito semanas, com aproximadamente 55 dias letivos.

Já sabíamos, desde o início, que o tempo seria um fator limitador. O referencial teórico sobre ensino de literatura e a experiência dos sujeitos já apontavam que a invenção de uma arte de viver (Petit, 2020) ou a abstração conceitual (Ceia, 1999) demanda tempo. Na escola, quanto maior for esse tempo, maior também será a possibilidade de o aluno “*aprender a gostar*” (PROF3), de penetrar, com o professor e com os pares, nas minúcias e descobertas do texto literário. No entanto, precisávamos trabalhar para a consecução desses propósitos com o exíguo tempo de que dispúnhamos e em consonância com as diretrizes do IFMA – CCH, lócus da pesquisa.

Durante as primeiras sessões, já deliberamos que, por conta do tempo e da recusa coletiva em propor aos alunos a leitura de fragmentos ou de resumos de obras literárias, não trabalharíamos com textos longos, como romances, por exemplo. O tempo não seria, neste caso, o beneplácito para a amputação de textos nem para leituras ancilares ao literário. Assim, optamos pelo gênero “conto”, além

de poemas, canção e pinturas para a composição da proposta.

Ao decidirmos que recorreríamos a gêneros mais curtos, uma das professoras sugeriu o nome de Machado de Assis, reconhecido escritor brasileiro que transita por vários gêneros literários, incluindo o conto. Dada a escolha do gênero, começamos a discutir sobre vários textos do consagrado autor. À medida que conversávamos sobre os contos, possíveis temas eram debatidos, ou seja, os textos precederam os temas e não o contrário.

Sobre isso, em uma das sessões de planejamento, enquanto discutíamos sobre textos e temas, a PROF1 assim comentou: “*geralmente selecionamos o texto com o qual gostaríamos de trabalhar com os alunos e partir daí pensamos nos temas. Eu nunca em sala de aula pensei em um tema e fui procurar os textos sobre esse tema*” (PROF1). Seguimos para nossa propositura com esse mesmo princípio: a seleção e discussão dos textos para, nesse segundo movimento, buscarmos, coletivamente, o saber que emerge da leitura. É nessa hora que “*a gente vai discutir no livro o que ele está trazendo*” (PROF1).

Essas discussões fluíam bastante. Nas reuniões, fazíamos imensos “passeios” por textos machadianos e pelos *links* que íamos apontando com o avançar das conversas. Nesses *links* havia contos de outros autores, filmes, poemas, pinturas, documentários, músicas e tudo o quanto a colegialidade entre docentes (Nóvoa, 2020b) que construímos pudesse favorecer. Esses procedimentos, em respeito à metodologia adotada, afastaram-se, em absoluto, da ideia, criticada por Ceia (2002, p. 19), de que “se investiga para servir de bandeja a um professor o produto da investigação, que por sua vez o há de servir em outra bandeja ao estudante, pobre receptor”. Não havia, naquela ocasião, um “*chef servindo um prato*”, visto que este estava a ser “preparado” por todos os sujeitos, que ainda selecionavam os “ingredientes” para a composição da melhor alquimia possível.

Na busca por essa composição, todos os sujeitos se revelaram apreciadores da literatura machadiana, sobre a qual falávamos com entusiasmo. Muitas ideias para o trabalho em torno de textos do autor iam surgindo a cada sessão. Durante uma delas, uma professora começou a tecer considerações sobre o texto “O Espelho” (Assis, 1994), o que gerou entusiasmo em todos. Nessa hora, ocorreu um imediato, e não planejado, *brainstorm*, com ideias de temas, abordagens e intertextos, como, por exemplo, o conto homônimo de Guimarães Rosa (1962), também contemplado na proposta. Tomei nota de tudo e em um intervalo de duas semanas, revistando as gravações das sessões de planejamento, já havia preparado um esboço do projeto no editor de textos *Word* (compartilhado) daquilo que, aproximadamente, um mês depois viria a ser a primeira versão do *site*.

No editor de textos, fomos construindo uma sequência de procedimentos que levou em

consideração alguns apontamentos de Cosson (2019b) para o ensino de literatura, nomeadamente, as etapas de antecipação, decifração e interpretação dos textos literários, bem como aspectos da filosofia bakhtiniana. Da temática aos diálogos propostos nas atividades, é possível enxergarmos algumas contribuições de Mikhail Bakhtin.

O tema, “Espelho meu: olhar que me (re)constrói”, busca, no diálogo entre os textos e nas atividades propostas, a reflexão sobre a importância do olhar do outro para construção da imagem dos indivíduos, afinal de contas: “tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.)” (Bakhtin, 1997, p. 378).

A proposta em curso precisava contemplar, além dos objetivos da pesquisa, que pressupunham a apropriação das TIC e de metodologias ativas e a compreensão dos sujeitos sobre o ensino de literatura, a realidade dos alunos para os quais seria dirigida a proposta. Uma das facetas dessa realidade, a dificuldade de acesso à Internet, já conhecíamos, por conta de um competente e necessário trabalho de pesquisa realizado pelo setor pedagógico da escola.

A maioria dos alunos dispunha apenas de celulares com pacotes de dados limitados. Aqueles que não tinham equipamentos e/ou acesso à Internet foram contemplados com programas de oferta de dados móveis e/ou dispositivos eletrônicos da própria instituição, para garantir que todos pudessem acompanhar as aulas.

Todas essas informações foram consideradas quando da “migração” do desenho didático do editor de textos para a plataforma de criação de *websites*. Depois de, aproximadamente, um mês de planejamento, com as contribuições sendo agregadas no editor textos, decidimos que o projeto seria publicado em um *website*. Para isso, não fizemos exatamente uma migração do projeto para um *website*. O que houve foi mudança da plataforma de planejamento. Continuamos com a edição colaborativa, só que agora diretamente na plataforma de criação de *websites Wix*.

Dessa forma, o trabalho de criação coletiva do desenho didático (dimensão pedagógica) passou a considerar as limitações de acesso dos alunos e a usabilidade de um *website* (dimensão técnica). Ainda que esta narrativa possa, erroneamente, dar alguma ideia de linearidade, o processo teve algumas “idas e vindas”. Na tentativa de aproveitarmos as múltiplas semioses do digital, havia na versão preliminar do *website*, muitas imagens, *gifs* e animações. No entanto, à medida em que eu avançava com a pesquisa e com o conhecimento sobre usabilidade, socializava com as professoras as aprendizagens e a necessidade de realizarmos alterações no *website*. Além do conhecimento sobre usabilidade, as

condições de acesso à Internet dos alunos também foram determinantes para as modificações que fizemos no *site*.

Ao considerarmos a precariedade de acesso dos alunos, que fora informada pelo setor pedagógico da escola, retiramos todas as animações dos textos, deixando apenas as imagens estáticas e dois pequenos *gifs* para não comprometer o tempo e o uso de dados no carregamento das páginas e, conseqüentemente, a rapidez e eficiência do acesso (Carvalho, 2006; Nielsen & Loranger, 2007). Pensando no contexto de acesso, a construção do *site* na plataforma *Wix* foi orientada para visualização em celulares, principal dispositivo utilizado pelos alunos.

Além da observância às dimensões técnicas e pedagógicas para a construção de *websites* educacionais, que buscamos na teoria, contamos ainda com a colaboração de um painel de especialistas. Este foi formado por “pessoas consideradas capazes para o tratamento das questões envolvidas no objetivo da pesquisa” (J. de Q. Pinheiro et al., 2013, p. 185). Ao todo, participaram do painel seis pessoas, assim divididas: dois professores doutores em Educação ou Linguística; duas doutorandas em Tecnologia Educativa e dois graduandos em Letras. Todos os membros do painel concordaram com os termos do TCLE que foi encaminhado juntamente com um questionário, via Google Formulários (Apêndice 7). Nele, após acessar a todas as páginas do *website* “Espelhos”, deveriam fazer críticas e sugestões relativas às dimensões pedagógicas e técnicas.

Assim foi feito, as sugestões oriundas do painel de especialista foram fundamentais para o aprimoramento do *site*. As únicas recomendações que encontramos tanto na teoria, quanto na avaliação dos especialistas e que, de forma deliberada, não seguimos, dizem respeito às atividades de interação e colaboração entre alunos e professores dentro do *site*. Por se tratar também de uma pesquisa acadêmica, com a conseqüente divulgação do *site* em textos científicos como este, optamos por realizar essas interações em ambientes onde a identidade dos alunos estivesse mais preservada, como *Padlet*, *WhatsApp* e *Google Classroom*. A Figura 9 apresenta a tela inicial do *site*²³:

²³ Para um melhor entendimento da proposta, que inclui a leitura dos textos literários, é necessário acessar o *site* <https://profnataniel.wixsite.com/espelhos>. Nele constam os *hiperlinks* para os textos e todos os direcionamentos para as atividades do primeiro ciclo do projeto. Aqui faço apenas uma breve e necessária descrição das etapas.



Figura 9 – Tela inicial do *site* Espelhos

Fonte: Elaboração própria.

A tela inicial apresenta uma visão panorâmica do projeto, lança a questão norteadora e convida os alunos à descoberta. O *design* é simples e foi elaborado a partir de imagens com licença gratuita de uso, disponíveis na plataforma *Pexels*, e com o auxílio do *Canva*, uma plataforma também gratuita de *design* gráfico. Seguindo as recomendações de Carvalho (2006), para a construção de *sites* educativos, há na página inicial, “o seu propósito ou finalidade, a autoridade, a data de criação e da última actualização” (p. 18), além de recomendações a outros professores e aos pais dos alunos envolvidos no projeto.

Na composição do *website*, além dos conhecimentos sobre usabilidade e das contribuições do painel de especialistas, procuramos incorporar na proposta pensada para o ERE elementos da EOL (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020; Pimentel & Carvalho, 2020) e do *Blended Learning* (Lencastre, 2013; Monteiro et al., 2013, 2015). Sobre este, também chamado na literatura Ensino Híbrido, é importante esclarecer a acepção do conceito aqui adotada. O Ensino Híbrido pode ser compreendido como um modelo pedagógico que nasce da convergência entre os ambientes presencial (físico), a sala de aula, e o *on-line*, que recorre às TIC para enriquecer as aprendizagens (Bacich et al., 2015). Esta seria a definição “clássica” de *Blended Learning* ou *B-Learning*, e a mais conhecida e discutida na literatura científica.

Neste trabalho, no entanto, dadas as circunstâncias impostas pela pandemia, como o distanciamento físico e, com isso, a implantação das aulas remotas, não tínhamos a sala de aula presencial e todas as atividades foram desenvolvidas em ambiente *on-line*. Isso, de modo algum, inviabilizou a adoção de estratégias e princípios do *B-Learning*.

O professor Alberto Lencastre, em trabalho publicado no ano de 2013, portanto, muito antes da pandemia da Covid-19, já apontava outra perspectiva para a compreensão do conceito de *Blended Learning*, que foi importante para implementação desta proposta. Segundo o pesquisador, para além da concepção mais usual, o *Blended Learning* pode ser definido a partir dos conceitos de síncrono e assíncrono e “quando ambas as abordagens, tanto a síncrona quanto a assíncrona, são usadas, temos uma categoria mista, denominada *blended learning*” (Lencastre, 2013, p. 21, grifo do autor). Foi a partir dessa compreensão que, nos momentos síncronos e assíncronos, procuramos promover o encontro, a partilha de ideias/leituras, a construção de uma comunidade de aprendizagem, o diálogo refletido e a interação informal (Monteiro et al., 2015), pontos fortes do Ensino Híbrido.

Ainda no que diz respeito ao aporte teórico atinente à apropriação pedagógica das TIC para construção do *site*, os princípios da EOL, como conversação, aprendizagem colaborativa, cocriação de conteúdos, atividades autorais, curadoria de conteúdos *on-line*, mediação docente ativa e ambiências computacionais diversas (Pimentel & Carvalho, 2020) também foram fundamentais para a reflexão-ação coletiva. À medida que, pessoalmente, conseguia expandir minhas fronteiras do conhecimento sobre esses temas, ia socializando com as professoras e, coletivamente, estudávamos e buscávamos promover o encontro dessas ideias com aquelas relativas ao ensino de literatura.

A questão norteadora, por exemplo, bem como todas as outras questões que compuseram a proposta didática para leitura literária, ensejavam mais que a “resolução” de um problema, eram

“provocaÇÕES” que traduziram a disponibilidade maiêutica (Ceia, 2002) de um grupo de professores e que convidaram os alunos à intimidade do movimento do pensamento desses docentes (Freire, 2008). As questões tanto iniciais quanto, principalmente, aquelas que nasceram no decorrer dos ciclos iterativos, davam conta da mediação docente ativa e convidavam os alunos à construção, por meio das TIC, de “obras”/artefatos autorais, originais, que não seriam encontrados prontos na Internet.

Esse convite não foi feito “às claras”, a questão norteadora, “Que espelhos tenho diante de mim e o que vejo neles?” (Mendes, 2021, para. 2), pode ser, à partida, incompreensível ou gerar certo desconforto. O entendimento, por sua vez, não viria com a resposta direta à questão, mas com a leitura dos textos, com a conversação, com a presença e com a ação em ambiências computacionais diversas, com o envolvimento nas atividades síncronas e assíncronas do projeto e, com isso, o desenvolvimento do “incômodo”, ou melhor, da capacidade de fazer novos questionamentos para além dos propostos.

Para lograr esse objetivo, tanto o conteúdo do *site*, quanto as aulas ministradas não apresentavam “respostas” que, na escola, seriam a “castração da curiosidade” (Freire & Faundez, 1985). Antes, lançavam questionamentos, como condutores da ação, e estimulavam os alunos para que fizessem o mesmo, para que, pela mediação docente, passassem da heteronomia para a autonomia, (Duarte, 2018).

O caminho que cocriamos, com a temática “Espelho meu: olhar que (re)constrói” (Mendes, 2021, para. 1), buscou aprofundar a experiência com os textos literários por meio da leitura individual e coletiva e de atividades que autênticas com auxílio das TIC. O tema, como evidenciado pela PROF3, não nasce e, neste caso não “nasceu” antes dos textos. Ele é fruto dos debates entre os sujeitos e das possibilidades que vislumbrávamos, à medida que as ideias eram partilhadas, questionadas e, de alguma forma, postas à “prova”. Ao contrário do que possa parecer, a opção por um tema, que pressupõe uma limitação, ou melhor, uma forma de olhar os textos, não reduz a percepção do objeto literário. Na verdade, como destaca Jouve (2012), a limitação ou níveis de interesse e compreensão são inerentes a toda leitura, independentemente de ser realizada em contexto pedagógico:

essa limitação inerente a toda leitura não tem nada de redutor. O fato de adotar um ponto de vista sobre o texto não exclui, evidentemente, a possibilidade de outras perspectivas. Mas, como não se pode fazer tudo ao mesmo tempo, somos como que obrigados, em uma situação dada e em função do que está especificamente em jogo, a fazer escolhas. Quando um físico levanta uma hipótese sobre o movimento de um

planeta, ninguém deduzirá daí que ele acha que o único “interesse” do planeta em questão seja girar segundo tal trajetória em função de tais parâmetros (p. 148).

As “lentes” que utilizamos para olhar para os textos e, a partir deles, construirmos a proposta didática para a leitura literária não ocultam, nem, muito menos, “anulam” outras perspectivas. Essas lentes, que “nasceram” e se fundiram na colegialidade entre professores, forneciam direcionamentos que julgamos interessantes para o trabalho de leitura e interpretação dos textos literários que selecionamos. É claro que, ao adotarmos uma perspectiva, outras foram, em tese, “renunciadas”. Digo em tese, porque tivemos cuidado de, sem renunciar aos questionamentos que orientassem a ação dos discentes, deixarmos aberturas para outras perspectivas sobre os textos, incentivando os alunos à participação e procurando construir um ambiente de confiança mútua, onde todos pudessem se sentir confortáveis e encorajados para a aprendizagem coletiva.

Em uma das atividades, por exemplo, depois de lançarmos uma série de questionamentos sobre dois contos, a orientação para a construção de um mapa mental foi a seguinte: “as questões acima levantadas e outras que tenham surgido durante as discussões da equipe devem nortear a construção do mapa” (Mendes, 2021, para. 4). Dessa forma, ao mesmo tempo que encaminhávamos as atividades a partir das perspectivas discutidas pelo colegiado, sempre deixávamos espaço para que outras pudessem emergir da leitura realizada pelos alunos. Além da página inicial, o *website* ainda conta com mais seis páginas: conhecer; mergulhar; dialogar; comunicar; cronograma; e avaliação.

As páginas conhecer, mergulhar, dialogar e comunicar foram construídas à luz de apontamentos de Cosson (2019b), mas sem querer, como propõe o pesquisador, torná-los modelares. Aliás, a minha primeira tentativa, durante o doutoramento, de fazer convergirem ensino de literatura e apropriação das TIC foi por meio da construção de uma sequência básica (Cosson, 2019b) para a leitura do conto “Um rastro do teu sangue na neve”, de Gabriel García Márquez, em trabalho realizado em 2019 e publicado no ano seguinte na Revista “Novas Tecnologias na Educação” (Mendes et al., 2020).

Ainda que, eventualmente, os escritos do professor Rildo Cosson possam ser criticados, por tentar “estabelecer” sequências para leitura de textos literários na escola, a apresentação e sistematização de situações concretas, com estratégias para aproximação, leitura e interpretação desses textos, são contributos importantes para o ensino de literatura e foram considerados na construção do *website*.

À diferença da primeira aproximação referida, realizada em 2019, para a construção do *website*,

por conta da intensificação das leituras sobre os temas atinentes à investigação, eu havia construído um maior repertório e pude, em colaboração com as professoras, incorporar outros elementos à proposta. Aqui a descrevo de forma breve a partir de capturas de tela das páginas “conhecer”, “mergulhar”, “dialogar” e “comunicar”:

Início
Conhecer
Mergulhar
Dialogar
Comunicar
Cronograma
Avaliação

Aqui você é convidado conhecer um pouco mais sobre o mito de Narciso, a olhar para o espelho e refletir sobre o que vê refletido 🤔.



Fique ligado! Entre os dias 12 e 15 de janeiro, teremos uma aula ao vivo para falarmos sobre os mitos e crenças em torno do espelho. O link da reunião com a indicação do horário será disponibilizado um dia antes no nosso grupo do WhatsApp e na nossa sala do Google Sala de Aula.

Echo and Narcissus, de John William Waterhouse. Fonte: https://es.m.uibjpedin.org/aula/Arquivo_John_William_Waterhouse_-_Echo_and_Narcissus_-_Google_Art_Project.jpg

Além do que se vê

Observe e interprete o quadro ao lado e reflita sobre as seguintes questões: De que se trata? Que imagens são refletidas? Qual terá sido o propósito do artista? Cada aluno deve fazer pelo menos dois comentários no mural da turma, na coluna fórum. Um comentário próprio e outro sobre o comentário de um colega e postar até o dia 22 de janeiro. Não há limites de comentários.



A reprodução proibida, de René Magritte. Fonte: <https://labrasartesblog.wordpress.com/2016/06/22/a-reproducao-interdita/>

Avaliação

Critérios	Nível			
	Exemplar 🏆	Proficiente 🍷	Em progresso 🚧	Iniciante 🐣
<i>Reflexão sobre as questões</i>	Meu comentário levanta hipóteses sobre todas as questões lançadas	Meu comentário levanta hipóteses sobre a maior parte das questões	Meu comentário levanta hipóteses sobre uma das questões	Meu comentário levanta hipóteses que não dialogam com as questões
<i>Dinâmica da discussão no fórum</i>	<p>Lanço, com muita frequência, questões, elogios ou críticas.</p> <p>Respondo às questões dos colegas e dou sugestões</p> <p>Sou sempre respeitoso e cumpro as regras pactuadas no início da disciplina</p> <p>Aceito, reflito e considero a hipótese de ampliar minha percepção sobre o tema a partir dos comentários dos colegas e alterar os meus</p>	<p>Lanço, com frequência, questões, elogios ou críticas</p> <p>Respondo às questões dos colegas</p> <p>Sou frequentemente respeitoso e cumpro as regras pactuadas no início da disciplina</p> <p>Aceito, reflito e considero a hipótese de ampliar minha percepção sobre o tema a partir dos comentários dos colegas</p>	<p>Ocasionalmente faço comentários no fórum</p> <p>Respondo às questões dos colegas de forma superficial, repetindo argumentos anteriores</p> <p>Tenho alguma dificuldade em cumprir as regras do fórum</p> <p>Sou pouco receptivo às intervenções dos colegas</p>	<p>Raramente lanço algum comentário</p> <p>Não respondo às questões dos colegas</p> <p>Raramente cumpro as regras estabelecidas</p> <p>Quase sempre ignoro os comentários dos colegas</p>

Figura 10 – Página “Conhecer” do site Espelhos
Fonte: Elaboração própria.

A página “Conhecer” foi orientada para a realização de atividades síncronas e assíncronas que antecipassem a temática que guiou o projeto e, ao mesmo tempo, sensibilizassem, motivassem (Cosson, 2019b) e “preparassem” os alunos para as leituras que seriam realizadas. O caminho inicial proposto foi a discussão com os alunos sobre o mito de Narciso, diálogos com a psicanálise, crenças sobre o objeto “espelho”. Nessa etapa, anterior à leitura, já havia atividades propostas. A primeira foi construída explorando o diálogo ente os conhecimentos produzidos na aula síncrona e a pintura “Reprodução Proibida”, de René Magritte.

As questões da primeira atividade, bem como de todo o projeto, não têm um “gabarito”. Elas exploram o caminho dialético da dúvida criativa (Ceia, 2002), da capacidade de questionar-refletir. Essas atividades foram alocadas no mural virtual (*Padlet*) que criamos, não para que fosse um mero repositório de conteúdos, mas que para que fosse lugar da aprendizagem em rede, colaborativa (Pimentel & Carvalho, 2020). Esse lugar, durante o desenvolvimento dos ciclos iterativos, estava “aberto” aos sujeitos, professores e alunos, podendo todos editá-lo. Após a conclusão das aulas, o mural passou a ser de acesso restrito, tendo acesso somente eu e as professoras.

Ainda sobre a primeira atividade, os alunos foram orientados a fazer comentários no fórum da turma em resposta às questões sobre a pintura. Havia indicações claras, inclusive sobre a quantidade mínima de comentários. A ideia era estimular a reflexão individual e coletiva, a interação e a construção progressiva no ciberespaço de uma comunidade de aprendizagem (Monteiro et al., 2015), comunidade de prática (Lencastre, 2013), ou, ainda, “*uma autêntica comunidade virtual de aprendizagem*” (J. A. M. Moreira et al., 2020, p. 354, grifo dos autores).

Esses comentários, como materialização da autoria em rede no ambiente virtual, produziram “rastros” (Pimentel & Carvalho, 2020; E. Santos et al., 2015) que seriam parte da avaliação do projeto. A propósito, embora a “Avaliação” apareça como a última página do *website*, ela foi desenvolvida processualmente, ao longo de todo o projeto.

O que aparece no final é um esclarecimento sobre o modo não habitual de avaliar para a aprendizagem por meio de rubricas e a indicação de que os alunos poderiam, a partir do *feedback* dos pares e da professora, refazer suas atividades. Em todas as atividades propostas, havia um quadro, como o que aparece na parte inferior da Figura 10, explicando, de forma clara, os critérios de avaliação.

Para a construção desses quadros, aqui refiro apenas o primeiro, foram fundamentais as contribuições teóricas de Pereira et al. (2020) e os trabalhos empíricos, assentes no ambiências *on-line*, desenvolvidos por Moura (2019) e Santos e Lima (2016). Esses pesquisadores recorreram a rubricas,

como instrumentos de avaliação para a aprendizagem, nas quais nos baseamos para construirmos as nossas. No *site* da Universidade Aberta de Portugal, o curso “Avaliação Digital no Ensino Básico e Secundário” disponibiliza aos cursistas um material bastante esclarecedor sobre o tema. Um dos tópicos diz respeito à avaliação digital por meio de rubricas.

De acordo com Pereira et al. (2020), que produziram o material do curso, as rubricas são matrizes que enunciam determinados níveis de desempenho definidos em função de critérios de qualidade e que favorecem o desenvolvimento da metacognição, ou seja, da capacidade de o aluno refletir sobre seu processo de aprendizagem. Além disso, as rubricas orientam os alunos, por meio de descritores, sobre o que se espera em uma determinada atividade.

Embora seja difícil, dada a natureza do nosso objeto de ensino-aprendizagem, avaliar um conhecimento que não pode, imediata e objetivamente ser “mensurado”, a literatura escolarizada não prescinde de avaliação. No caso do projeto “Espelho meu: olhar que me (re)constrói”, desenvolvido integralmente *on-line*, elegemos, a partir da revisão teórica, as rubricas como estratégias avaliativas das “pegadas” deixadas pelos discentes no ciberespaço.

Essas “pegadas” ou “rastros” deixados, por exemplo, em um fórum *on-line*, como é o caso da primeira da atividade, mais do que simples registros de participação, são elementos que fornecem evidências de compreensão, autoria, autonomia, enfim, de aprendizagem. Foram produzidos, não como obra do acaso ou fruto da espontaneidade dos alunos, mas como respostas às orientações e, principalmente, às “provocaÇÕES” presentes em todas as etapas do projeto. Uma vez concluída a etapa de sensibilização, era hora de iniciarmos o “mergulho”:

Início
Conhecer
Mergulhar
Dialogar
Comunicar
Cronograma
Avaliação



Agora é hora de ler o conto *O espelho*, de Machado de Assis, que se encontra na [página 80 da coleção Papéis Avulsos](#).

Se preferir, pode acompanhar a leitura por meio de um [áudio](#).

Fonte: <http://foltaquinheiro.blogspot.com/p/o-espelho-em-ha.html>

Dividir para multiplicar

Em grupo, conversem sobre as percepções de cada um a respeito do conto! Reflitam sobre como o texto é construído, as expectativas geradas com o início da leitura, a postura das personagens, quem é Jacobina, o que a constitui, a atualidade ou não do tema abordado no texto, sentimentos despertados com a leitura e outras questões que o grupo julgar pertinentes.

Em seguida, gravem com o celular um áudio ou um pequeno vídeo com a síntese dos diálogos entre os membros, destacando os pontos comuns e as eventuais divergências.

Se preferir podem gravar no [site Vocaroo](#), e compartilhar diretamente no mural. O arquivo pode ser gravado por um único membro ou por todos juntos. Neste caso seria muito bom que gravassem uma conversa entre os membros. O arquivo não deverá ter mais de 5 minutos.

Antes da gravação, faça um roteiro, esquema ou guia para orientar a síntese do que o grupo deseja apresentar. Fique atento também às questões técnicas: som, luz, enquadramento etc.

O arquivo deve ser postado no mural da turma, na coluna do seu grupo, até o dia 29 de janeiro.

Quem desejar poderá fazer comentários ou perguntas nas postagens dos grupos.

Ouçam e sejam ouvidos! Compartilhem experiências!

Figura 11 – Página “Mergulhar” do *site* Espelhos
 Fonte: Elaboração própria.

O “mergulho” e os diálogos propostos correspondem às leituras individuais e coletivas, síncronas e assíncronas dos textos que indicamos. E começamos justamente por um texto do século XIX, o conto “O espelho”, do escritor brasileiro Machado de Assis. Alguns escritos desse autor, lamentavelmente, no imaginário de uma parcela da sociedade, deveriam, por conta do tempo histórico de produção, da forma, dos assuntos “dissociados” da vida dos adolescentes e de sua linguagem ser preteridos na escola (Mendes & Silva, 2022).

A concepção da proposta, no entanto, vai de encontro a esse imaginário coletivo. Os textos literários selecionados, na qualidade de clássicos, ainda não terminaram de dizer o que têm para dizer (Calvino, 1993). Além disso, em respeito ao direito que esses jovens, e toda a humanidade, têm à literatura (Candido, 2004), apostamos na mediação docente como força capaz de tornar os textos

literários compreensíveis, discutíveis, próximos dos alunos em formação (Dalvi, 2013b), ainda que, à primeira vista, um texto do século XIX possa parecer *démodé* ao olhar pubescente.

O conto machadiano, e todos os outros textos selecionados para a proposta, estavam acessíveis aos alunos, via *hiperlinks* ou no próprio *site*. Assim, os estudantes poderiam fazer as leituras previamente para que, nos momentos síncronos, o tempo fosse otimizado para a releitura (se a docente julgasse necessária), o diálogo, a partilha e para a “decifração”, a construção coletiva de significação. No caso desse primeiro texto, ainda foi disponibilizada, como opção para os alunos, uma versão do conto em áudio, disponível no *YouTube*, como forma de aproveitar as potencialidades da linguagem multimodal como incentivo à leitura e à partilha (Hernández Ortega & Rovira-Collado, 2020).

Como atividade para essa etapa, em equipe, os alunos deveriam, por meio de um *podcast* ou um pequeno vídeo, compartilhar entre si e com as outras equipes suas impressões e interpretações do conto. O objetivo era conhecer e partilhar a experiência de leitura que, ainda que possa ter sido solitária, a interpretação dela decorrente será sempre solidária (Cosson, 2019b), em diálogo com informações transtextuais (Aguiar e Silva, 1998), como meios de acesso para construção de significação, e com outros leitores para que, pela partilha, a compreensão do texto fosse ampliada.

O texto do *website*, além de fornecer instruções claras para tarefas que promovem a aprendizagem autodirigida, automonitorada e autorregulada, em conformidade com o que propõem Lim e Lee (2007), ainda sugere, por meio de *hiperlinks*, ferramentas para a realização das atividades, como o *Vocaroo*, por exemplo, para a gravação e o envio de mensagens de voz.

Após a leitura e a realização das atividades desta etapa, propusemos aproximações entre o conto machadiano e outros textos, conforme mostra a Figura 12:

Início Conhecer Mergulhar **Dialogar** Comunicar Cronograma Avaliação

Aqui você encontrará outros textos (conto, canção, poema) que, de alguma forma dialogam com o texto lido na etapa anterior. Ao longo desta etapa também são propostas atividades que convidam os leitores a estabelecer relações entre os textos, posicionar-se criticamente e fazer paralelos com sua própria vivência, de modo que seja possível refletir e responder à questão que orienta este projeto.

O espelho agora é outro

Agora é hora de ler o conto [O espelho, de Guimarães Rosa](#).



Após a leitura, reflita junto aos seus colegas de equipe sobre estes pontos: Quem seria o senhor ao qual o narrador se dirige? Qual seria a diferença entre viver/narrar uma aventura e viver/narrar uma experiência? Que angústias e alegrias são percebidas pelo narrador? O grupo teve dificuldades para fazer a leitura? Em caso afirmativo, quais? Quais são as semelhanças e diferenças entre O espelho, de Machado de Assis e O espelho, de Guimarães Rosa? Quais foram as principais reflexões feitas pelo grupo sobre os textos?

Figura 12 – Página “Dialogar” do site Espelhos
Fonte: Elaboração própria.

A etapa “Dialogar” seguiu explorando a disponibilidade maiêutica (Ceia, 2002) e as “provocaÇÕES”, assentes no planejamento, como forma de orientar a ação sobre textos e as atividades em torno deles. Além do texto primeiro, propusemos aproximações/diálogos com outros textos de gêneros diversos. Para a composição dessas aproximações, que têm como base o dialogismo, tivemos o cuidado de evitarmos o reducionismo ou banalização do conceito bakhtiniano a “diálogo” entre alunos e professores (Perrone-Moisés, 2006).

Considerando que os enunciados, incluindo obviamente o texto literário, sempre respondem a enunciados anteriores e são elaborados para ir ao encontro de novas respostas (Bakhtin, 1997), as questões e as atividades desta etapa puseram em paralelo enunciados distintos, mas potencialmente interligados. Digo “potencialmente”, porque não havia, de forma explícita, um diálogo entre os textos. No entanto, pela mediação docente (provocaÇÕES) e pela ação dos alunos, esses enunciados, pertencentes a gêneros e épocas distintos, “conversam” entre si. Sobre a aproximação entre textos de diferentes épocas, estilos, gêneros como alternativa ao ensino de literatura, Cereja (2004) defende que:

da mesma forma que, para Bakhtin, com exceção do mítico discurso adâmico, todo discurso é uma resposta a outros discursos, em literatura não é diferente: todo discurso artístico estabelece relações dialógicas com outros discursos, contemporâneos a ele ou

fincados na tradição. Aproximações e contrastes de temas, gêneros e projetos literários; aproximação e contrastes de estilos de época e de estilo pessoal; aproximações e contrastes entre a literatura e outras artes e linguagens ou outras áreas do conhecimento, comparações interdiscursivas – eis alguns dos caminhos possíveis para o ensino de literatura na escola, ancorados no princípio bakhtiniano de *dialogismo* (pp. 256–257, grifo do autor).

No caso da versão aqui apresentada do projeto “Espelho meu: olhar que me (re)constrói” havia contos, pinturas, poema, canção, videoclipe, mito, além de, nas aulas síncronas, referências a textos da filosofia e da psicanálise. Havia, ainda, nos outros ciclos, textos em língua estrangeira, entre eles, um microconto, gênero não contemplado na versão em língua portuguesa. Ou seja, no conteúdo da proposta havia enunciados pertencentes a épocas, estilos e linguagens distintos que “se encontraram”, primeiramente na colegialidade entre colegas professores (Flores, Barros, et al., 2021; Nóvoa, 2020b) para que, na sequência dos atos pedagógicos, o encontro fosse construído na leitura, na ação, nas respostas e em novas perguntas dos estudantes.

No *website*, além das páginas, parcialmente apresentadas, por meio de capturas de tela, havia, ainda, os itens “Comunicar”, “Cronograma” e “Avaliação”. O primeiro era um convite à publicitação interna (entre estudantes e professores) e externa (com a comunidade) das ações desenvolvidas no curto intervalo de cada ciclo interativo e, principalmente, das aprendizagens, das experiências com as leituras e as atividades propostas.

Para esta etapa foram sugeridos a confecção de um diário de bordo em formato digital e a realização de uma *Live* aberta ao público. Para a construção do diário, recomendamos o *Google Slides*, mas os alunos tinham a liberdade de escolher outra ferramenta. A *Live* infelizmente acabou não acontecendo em nenhum dos ciclos. No primeiro, por não termos conseguido despertar o interesse dos alunos, e nos demais, por limitações técnicas. As páginas “Cronograma”, com informações sobre as datas e horários das atividades e das aulas, e “Avaliação”, com informações adicionais sobre como os alunos seriam avaliados, completaram o *website*.

As figuras e descrições presentes nesta seção apresentam apenas uma pequena parte do *website*, o seu “coração”. Sua “pulsação” seguiu a discussão teórica realizada nos capítulos anteriores, os objetivos de pesquisa e a colaboração entre os sujeitos. O leitor que queira ter uma visão mais holística da proposta pedagógica, com os textos, os questionamentos e as atividades, precisará navegar pelo

website. No entanto, por se tratar de um trabalho acadêmico que discute as possíveis convergências entre ensino de literatura, metodologias ativas e TIC, é, ainda, necessário neste espaço, apresentar a maneira como ferramentas, aplicativos, plataformas foram, pedagogicamente, agenciados. Assim o faço a partir do Quadro 4:

Quadro 4 – Relação entre os recursos e as ações desenvolvidas

Recursos	Ações
<i>Word (on-line)</i>	Construção colaborativa da proposta de intervenção.
<i>Wix</i>	Construção colaborativa do <i>website</i> “Espelhos”.
	Divulgação do projeto com instruções, conteúdos, tarefas, <i>hiperlinks</i> e informações sobre o cronograma e modo de avaliação.
<i>WhatsApp</i>	Comunicação instantânea entre os sujeitos (pesquisador, professoras e alunos), antes, durante e após a realização dos ciclos iterativos.
<i>Padlet</i>	Partilha dos artefatos (vídeos, mapas mentais, <i>podcasts</i> , apresentações, fotografias etc.) produzidos pelos alunos.
	<i>Feedback</i> das professoras.
	Interação dos alunos sobre os textos e as atividades postadas.
	Produção de enunciados no fórum da turma.
<i>Google Classroom</i>	Gerenciamento das atividades e das avaliações.
<i>Bitmoji</i>	Criação de um avatar.
<i>Jamboard</i>	Dinamização das aulas síncronas com incentivo à participação dos estudantes.
Brasiliana Fotográfica	
<i>Smartphone</i>	Produção de uma <i>selfie</i> .
	Criação e edição de um vídeo.
	Gravação de um <i>podcast</i> .
<i>Vocaroo</i>	Gravação e partilha de um <i>podcast</i> .
<i>Coggle</i>	Elaboração de um mapa mental.
<i>Google Slides</i>	Planejamento, criação e edição do diário de bordo.

Fonte: Elaboração própria.

No desenvolvimento da proposta para a consecução do objetivo geral desta investigação, todas essas ferramentas foram recrutadas com vistas à ação dos sujeitos, especialmente dos alunos. Da etapa de motivação até a comunicação das experiências com as leituras, tudo pressupunha ação, colaboração, partilha, autonomia e apropriação das TIC. A tentativa de aproximar TIC e “metodologias ativas” às atividades de leitura e produção de conteúdo em torno dos textos literários não adere a uma estratégia específica, já “consagrada” na literatura científica, como Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, ABP, por exemplo.

Por outro lado, não posso afirmar que características e princípios de algumas dessas e de outras estratégias, já sistematizadas no rol das metodologias ativas, não estão presentes na proposta aqui apresentada. O que seria, por exemplo, a indicação da questão “Que espelhos tenho diante de mim e o que vejo neles?” (Mendes, 2021, para. 2), senão a propositura de um problema da vida real? Essa

característica da Aprendizagem Baseada em Problemas, embora, neste caso, não estabeleça explicitamente relação com as futuras profissões dos alunos, nem com o método científico, atributos da origem dessa estratégia (Moran, 2018), instiga a ação, reflexão, formulação de hipótese, trabalho autônomo e síntese da aprendizagem, características igualmente importantes desse método.

Segundo Moran (2018, p. 16), “o foco na aprendizagem baseada em problemas é a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema (p. ex., a inflamação de um joelho)”. Da mesma forma que é importante na escola investigar as causas da inflamação de um joelho, ou das enchentes nas metrópoles, para citar dois exemplos, é igualmente relevante investigar por que somos do jeito que somos, qual a influência do olhar alheio na constituição dos sujeitos. Esses são alguns dos conhecimentos que a leitura dos textos desperta e que compõem a temática do projeto.

Isso, ainda que não possa parecer, ao olhar incauto daqueles que defendem o utilitarismo como mola propulsora dos currículos, é um problema da vida real. A diferença é que, no caso da proposta, como no ensino de literatura como um todo, o “produto” decorrente do problema, é menos “palpável” e, a depender da concepção de educação com qual se trabalha, pode ser visto como “desnecessário”. Outra diferença é que, ao problematizarmos, ou ao provocarmos ações, não esperávamos dos alunos uma “resolução” direta de problemas, mas a propositura de novos, a reflexão, pela leitura, sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Outra estratégia ativa presente na proposta é a ABP. No conjunto das ações planejadas há atividades para motivação e contextualização, atividades de *brainstorming*, de organização, de registro e reflexão, de melhoria de ideias, de produção, de apresentação e/ou publicação do que foi gerado, pontos fortes da ABP (Moran, 2018). O desenvolvimento de produtos ou artefatos, que recorrem às TIC e permitem que os estudantes comuniquem, entre si e com a comunidade externa, os resultados da aprendizagem, característica da ABP (Bender, 2014) também foram ações vislumbradas no desenvolvimento do projeto “Espelho meu: olhar que me (re)constrói”. Além disso, como forma de avaliação para a aprendizagem, recorreremos às rubricas, instrumentos não obrigatórios, mas que são comuns na ABP (Bender, 2014).

Além dessas estratégias, incorporamos princípios da Sala de Aula Invertida. Com a disponibilidade prévia (momento anterior às aulas síncronas), via *web* e outros recursos digitais, de todos os textos para leitura, vídeos, apresentações e outros materiais, estávamos invertendo o modelo tradicional de aprendizagem, centrado na exposição docente, para um modelo de aprendizagem, associado ao uso das TIC, voltado para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Bergmann &

Sams, 2016). Considerada a “porta de entrada para o ensino híbrido” (Bacich et al., 2015, p. 56) ou “uma estratégia ativa e um modelo híbrido” (Moran, 2018, p. 13), a Sala de Aula Invertida foi, na proposta desenvolvida, uma das estratégias para que, nos momentos síncronos, fossem priorizados os debates, as discussões, a elucidação das dúvidas e a construção de sínteses.

Aproveito para reiterar que as potencialidades das metodologias ativas e das tecnologias digitais não foram, no projeto, incorporadas a partir da clássica conceituação de ensino híbrido, que versa sobre a complementariedade entre as ações desenvolvidas na sala de aula, popularmente chamadas ensino “presencial”, e aquelas realizadas *on-line*. Aliás, as noções de “presença” foram, sem sombra de dúvidas, reconfiguradas com a pandemia da Covid-19, uma vez que as pessoas continuaram presentes, no e pelo ciberespaço, nas aulas, nas consultas médicas, nas terapias, nos espetáculos, nas defesas de trabalhos acadêmicos, nos simpósios e em outros eventos, enfim, na composição de ecossistemas comunicativos que, definitivamente, transformaram, e continuam a transformar, nossa percepção de tempo, espaço e presença (Castro & Queiroz, 2020; J. A. Moreira & Schlemmer, 2020).

Desse modo, em linha com as reflexões de Lencastre (2013), que expandem a compreensão sobre *Blended Learning*, as ações de “enfretamento” das dificuldades pedagógicas, pensadas para o projeto aqui apresentado, com desenvolvimento na vigência do ERE, consideraram as múltiplas presenças, em momentos síncronos e assíncronos. E, para isso, as TIC não foram “apenas” o suporte, mas a “linguagem” elementar, no sentido de necessária, para a composição de um ecossistema comunicativo/pedagógico capaz de, além de garantir a continuidade das aulas, potencializar, pela ação dos sujeitos, o processo ensino-aprendizagem, com a expansão e partilha das formas de compreensão dos textos literários.

Uma vez “finalizada” a proposta de intervenção, como um dos resultados de pesquisa, foi a hora de apresentá-la aos outros sujeitos, os alunos. Sobre eles e suas práticas, passo a discorrer na seção seguinte.

6.3 Conhecer para seguirmos

A discussão proposta nesta seção é orientada pelos seguintes objetivos:

- i. Reconhecer e avaliar as práticas dos estudantes relacionadas ao uso das TIC;
- ii. Analisar as percepções e anseios dos estudantes em relação à literatura na escola;
- iii. Avaliar a relação que os estudantes fazem entre aprendizagem de literatura e utilização de recursos digitais;

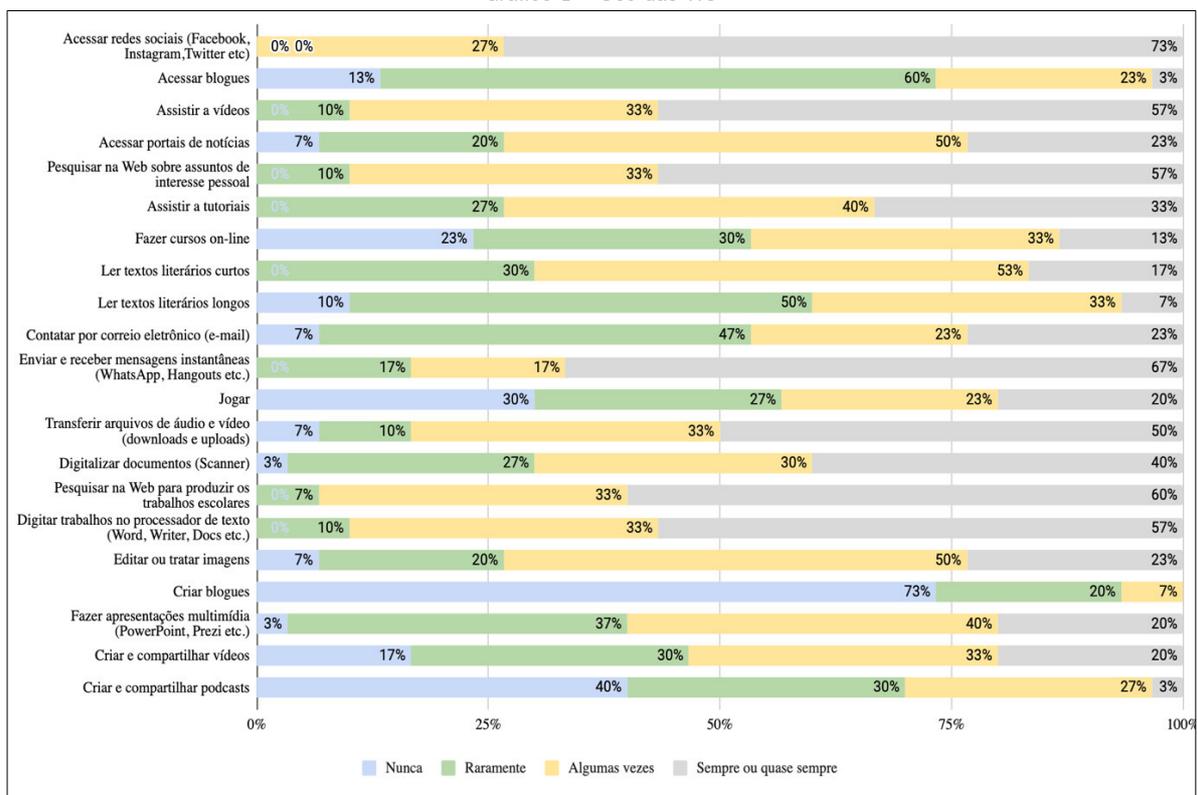
iv. Sondar as experiências prévias dos estudantes com as aulas *on-line* durante a pandemia.

À revelia do que fora idealizado por mim no projeto de pesquisa, só pude conhecer os sujeitos estudantes que participaram da investigação no início de cada ciclo iterativo, já no contexto do ERE. O propósito de conhecê-los previamente não tinha, como finalidade, a “confirmação”, no desenvolvimento da proposta de intervenção, de seus anseios em relação à leitura literária. O intuito era conhecer em que patamar estavam e como poderíamos “caminhar” rumo à expansão/elevação de seus conhecimentos e habilidades por meio da palavra que humaniza, em atitude de respeito aos estudantes (Perrone-Moisés, 2006). O “respeito” aqui foi traduzido, nas ações de ensino e pesquisa, não como a oferta de um *menu* em que os “clientes” pudessem escolher aquilo que mais lhes apetecesse os sentidos, mas como a possibilidade (e necessidade, no caso da escola) de conhecerem novos “sabores”.

Para tanto, os estudantes responderam, no início de cada ciclo iterativo, a um questionário (Apêndice 4) que, além da caracterização dos sujeitos, levantou dados sobre suas práticas relativas ao uso das TIC e à leitura literária na escola, além de suas primeiras impressões sobre as aulas *on-line* do ERE, das quais já haviam participado no período que antecedeu o desenvolvimento dos ciclos iterativos. Dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa (48 ao total), 67% tinham 17 anos ou mais, tendo o restante 16 anos. Do total, 83% são meninas.

A maior parte dos estudantes (81%) tinham acesso à Internet, dos quais 92% acessavam-na de casa. O Gráfico 1 apresenta a frequência com que os alunos utilizam o computador, *tablet* ou *smartphone* para realizarem algumas atividades:

Gráfico 1 – Uso das TIC



Fonte: Elaboração própria.

A organização do questionário buscou levantar dados sobre os usos das TIC de uma forma progressiva, que vai do acesso às informações à criação de artefatos. Uma das formas de acesso à informação mais comuns na contemporaneidade se dá via redes sociais digitais. Todos os estudantes “pertencem” a alguma dessas redes, sendo que 73% deles acessam-nas frequentemente. Por outro lado, uma “tecnologia” que “parece” ter ficado no passado, pelo menos para esses estudantes, é o *blog* pessoal, acessado com frequência por apenas 3% deles.

Assim, possivelmente, pesquisas que visem à promoção da leitura literária, via artefatos digitais que aproveitem a força dessas redes contemporâneas, terão mais chances de êxito por recorrerem a uma linguagem com qual os jovens estudantes já têm alguma familiaridade. Nessas redes, dada a variedade de signos e gêneros discursivos que nela circulam (memes, gifs, figuras etc.), há muitas possibilidades de trabalho em torno dos textos literários, como, por exemplo, a produção de *fanfics*, que são textos fictícios criados por jovens autores a partir de obras consagradas e que são disseminados, via redes virtuais (L. P. da S. Sampaio, 2020).

Os 67% que utilizam com frequência aplicativos de comunicação instantânea também

contrastam com os 23% que utilizam o *e-mail*, uma evidência de que esses estudantes, assim como tantas outras pessoas em contextos distintos, são seres ubíquos (Santaella, 2014), que têm a informação nos “dedos” e têm “pressa” em acessá-las. A ubiquidade nas comunicações, ao mesmo tempo que é uma potência para a aprendizagem, é um problema, especialmente para a promoção da experiência leitora, que reclama para si uma lentidão necessária. Aliás, concordando com Larrosa (2002), para que uma experiência se torne significativa, é necessário cultivar a e aprender na lentidão:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

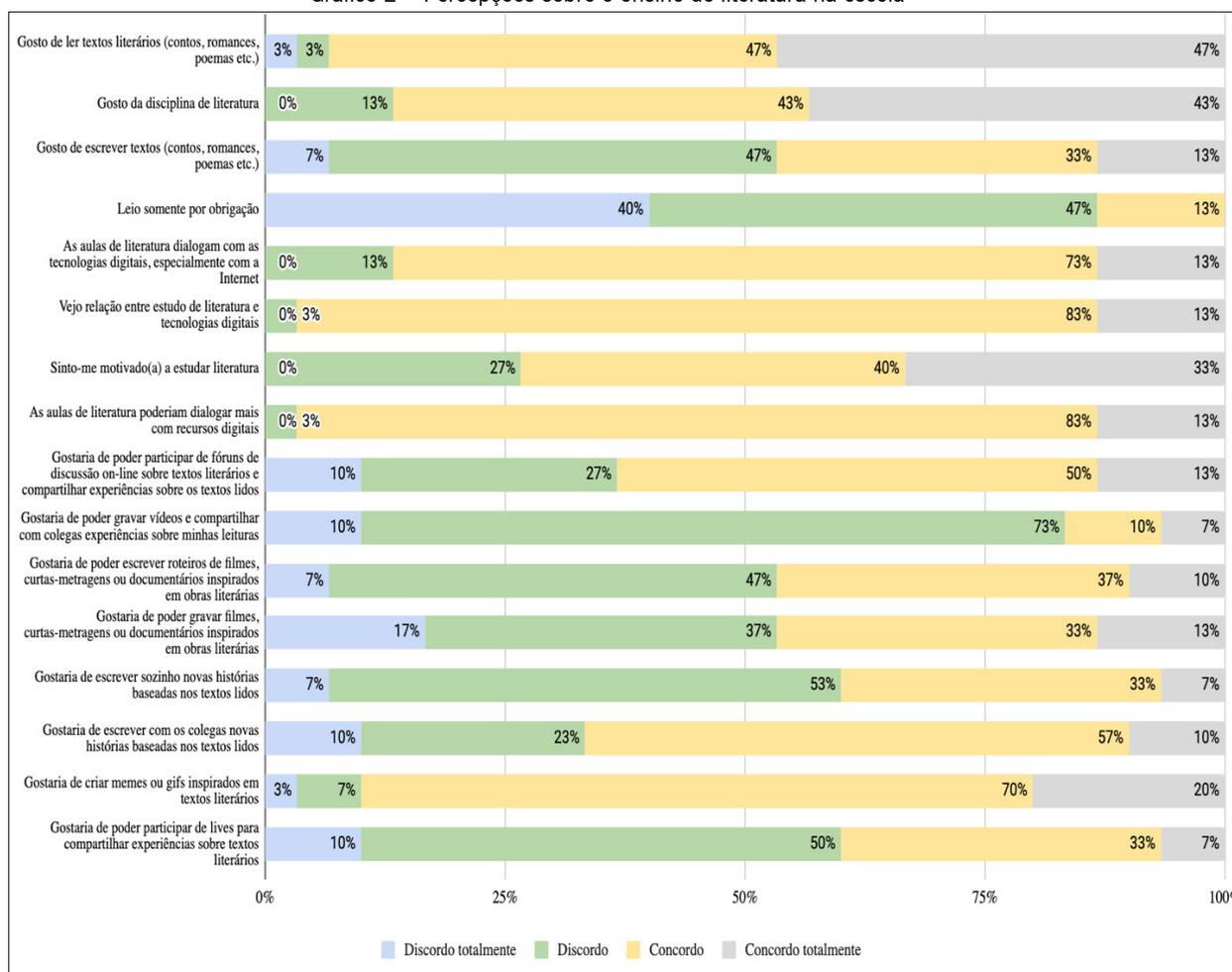
Se a ação pedagógica não conseguir suspender, ainda que parcialmente, a pressa, “imposta” pelas demandas de comunicação instantânea e presentes nas preferências dos estudantes que participaram desta pesquisa, qualquer trabalho que vise à promoção da leitura literária, com ou sem tecnologias digitais, estará, à partida, fadado ao fracasso. De posse dessa informação, um dos desafios para implementação dos ciclos iterativos, que foram curtos e, infelizmente, “acelerados”, era “desacelerar os estudantes” de modo que, nesse “gesto de interrupção”, eles fossem capazes de experienciar os textos e as atividades propostas.

A faixa cinza do gráfico, aquela que sinaliza a frequência “sempre ou quase sempre” diminui à proporção em que ações tratam de criação, sendo a atividade de “digitar textos” a mais frequente entre os estudantes (57%) e “criar compartilhar *podcasts*” a menos frequente (3%). A possibilidade de produzir informações, assente na *Web 2.0* (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007) não é, nem de longe, uma novidade, mas é ainda, sem dúvida, um desafio para a sociedade/educação. Enquanto 57% afirmaram que recorrem às TIC com frequência para assistir a vídeos, apenas 20% têm o hábito de produzi-los ou mesmo de criar apresentações com recursos multimídia (20%). Assim, além da promoção da experiência leitora, tramada na apropriação das TIC, nossas ações, pensando nas metodologias ativas, deveriam

promover a criação, a autoria, a elaboração de artefatos que pudessem potencializar essa experiência.

Esta certa “passividade” também foi constatada por meio das questões relativas à leitura literária na escola, como ilustra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Percepções sobre o ensino de literatura na escola



Fonte: Elaboração própria.

Embora a maior parte dos estudantes goste da disciplina (86%), sinta-se motivada a estudar literatura (73%), veja diálogo entre o ensino de literatura e TIC (86%) e não leia somente por obrigação (60%), quando colocadas para eles possibilidades de criação de artefatos ou da produção de textos a partir das leituras realizadas, a proporção de estudantes que tem interesse nessas ações cai bastante. A criação de vídeos sobre as experiências literárias, por exemplo, é preterida por 83% dos estudantes. A produção textual em torno das leituras literária também não alcança números expressivos, sendo que 47% gostariam de poder escrever roteiros filmes, curtas-metragens ou documentários inspirados em obras literárias e apenas 40% gostariam de escrever individualmente novas histórias.

Este número cresce, consideravelmente, se a produção for realizada em grupo (67%), o que mostra a potencialidade pedagógica da aprendizagem e da criação colaborativa em torno dos textos literários. Esse interesse, manifestado pelos estudantes, converge com as potencialidades assentes na EOL, como interação, colaboração e cocriação de conteúdos (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020; Pimentel & Carvalho, 2020). A disposição dos estudantes para o trabalho com os pares, que até então conhecia apenas como possibilidade vislumbrada, via revisão de literatura, sinalizou positivamente para mim, enquanto pesquisador, e para as professoras, que conduziram as aulas, que o ecossistema pedagógico e comunicacional (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020; Pimentel & Carvalho, 2020) que havíamos criado, por vislumbrar leitura, escrita e atividades colaborativas, tinha grande potencial para a aprendizagem desses estudantes.

Em contrapartida, apenas uma pequena parte dos estudantes manifestou interesse pela criação de artefatos ou pelo desenvolvimento de atividades com maior nível de complexidade, como a gravação de vídeos (17%) e a organização de *lives* (40%). Esses números, por si só, não são capazes de “atestar” o desinteresse desses estudantes, mas apontam que, pelo menos no contexto de geração desses dados, não havia por parte deles grande entusiasmo para realização de atividades que demandassem maior investimento de tempo e exigissem alguma sofisticação tecnológica, como a realização de *lives*, por exemplo.

Considerando as limitações técnicas (em relação a dispositivos e acesso à Internet) referidas por alguns estudantes e que esses dados foram gerados quando o Brasil testemunhava um crescimento vertiginoso de infecções e mortes por Covid-19, um certo desânimo é perfeitamente compreensível. Na ocasião, muitos jovens relataram, informalmente, às professoras que estavam passando por dificuldades financeiras e/ou emocionais por conta da pandemia.

Muitos precisaram trabalhar para ajudar na composição da renda familiar. Somam-se a isso, as dificuldades de adaptação ao ERE, referido como EaD pelos estudantes. Excesso de atividades escolares, desânimo, falta de espaço adequado para o estudo, barulho, interferências externas, fusão do lar com a “escola” e gerenciamento do tempo foram algumas das dificuldades relatadas pelos estudantes sobre a experiência, anterior às ações desta pesquisa, com o ERE.

Outro ponto, logo percebido pelos estudantes, e referido como uma dificuldade na vigência do ERE, diz respeito à necessidade de cultivar a autonomia, como destacado neste excerto: “*a maior dificuldade é que você tem que fazer muitas coisas sozinho agora, o EaD [sic] requer mais responsabilidade e individualidade*” (EST14). Repentinamente, esses e tantos outros estudantes ao redor

do planeta foram “forçados” a serem mais autônomos ao mesmo tempo que experimentavam, no contexto pedagógico, novas presencialidades, agora fortemente mediadas por plataformas digitais. As primeiras impressões dos estudantes sobre o ERE davam conta de seu descontentamento com a “distância” entre os sujeitos, pares e professores: “*para mim, nada substitui assistir à aula estando frente a frente com o professor, com os meus colegas*” (EST43). O “frente a frente”, referido pelo estudante, marca a presença física como agente imprescindível da aula. Desse modo, a percepção das presenças digitais, híbridas, plurais (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020), proporcionadas pelas tecnologias, é um processo ainda em curso e que, na ocasião de geração dos dados de pesquisa, nem sequer era considerado, pelos jovens estudantes, uma “presença”.

Esse estranhamento dos alunos em relação a outras formas de presença, que a não a física, só reforça a tese de que a suposta “natividade digital” (Prensky, 2001) não representa uma esperteza quase inata ou mágica dos jovens, em relação às tecnologias (Ribeiro, 2019), ideia que circula no senso comum e que ainda encontra algum eco na academia. Como o ERE, no contexto desta investigação, era uma novidade, era realmente esperado que houvesse muitas dificuldades, não só para os alunos, mas também para todos nós. Naquela ocasião, ainda estávamos criando a e nos apropriando da cultura desenvolvida pelo conjunto da humanidade (Leontiev, 2004). Esse movimento era ainda muito incipiente, o que demandou grande esforço de todos.

Por fim, ratifico a ideia de que é necessário lançarmos um olhar, simultaneamente, entusiasta e crítico às TIC. Talvez a pandemia, especialmente a análise de dados desta seção, tenha “comprovado” que os jovens não nascem “treinados” para uso das TIC nem conhecem a fio seus “manuais”, especialmente se esse uso, ou melhor, a apropriação, for pedagógica. Esses “nativos digitais”, que têm o *smartphone* como companheiro, nem sempre optarão por ele para a realização de suas atividades. Para a leitura literária de textos mais longos, por exemplo, 73,3% ainda preferem um expoente da cultura impressa (Santaella, 2003), o livro. Esses mesmos “nativos” demonstraram que precisavam de outros companheiros (professor e colegas) para aprender, o que interpretei como algo alvissareiro para a participação deles nas ações de ensino e pesquisa, bem como uma sinalização positiva para o incremento de atividades que promovessem a leitura e a aprendizagem colaborativa.

6.4 Chegando à ilha

A discussão proposta nesta seção é orientada pelos seguintes objetivos:

- i. Refletir sobre as potencialidades das ferramentas digitais no desenvolvimento de atividades em

torno de textos literários;

- ii. Avaliar o contributo de processos autorais e colaborativos, mediados pelas tecnologias digitais, no processo ensino-aprendizagem de literatura.

A Figura 13 ilustra a segunda parte do mapa temático e é o ponto de partida para a análise e interpretação do conjunto de dados desta seção:

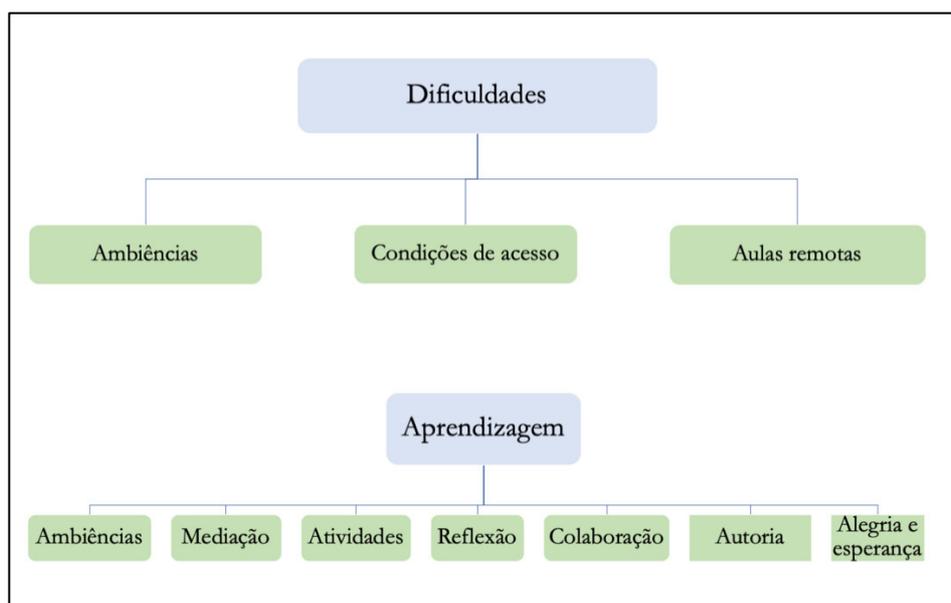


Figura 13 – Mapa temático (segunda parte)
 Fonte: Elaboração própria.

À maneira da personagem saramaguiana, que ousou pedir ao rei um barco para desbravar o mar à procura da ilha desconhecida (Saramago, 2016), eu e as três professoras, de posse de nossa “embarcação”, “aportamos” no primeiro ciclo do ERE. Àquela altura (novembro de 2020), as aulas remotas ainda eram incógnitas para todos, professores e alunos, que, aos poucos, iam descobrindo e criando novas sociabilidades e novas aprendizagens.

A angústia que aquilo que é desconhecido proporciona, no nosso caso, foi mitigada pelas ações da pesquisa. Já tínhamos uma proposta pedagógica autoral pensada para o ambiente *on-line* e que incorporava elementos da EOL, do ensino híbrido e das metodologias ativas. Já sabíamos, à partida, que não faríamos uma mera transposição das aulas presenciais físicas para o *on-line*, ação que deu a tônica do ERE, como salientado por vários pesquisadores (Bottentuit Junior et al., 2020; Joye et al., 2020; J. A. Moreira & Schlemmer, 2020). Apesar dessa relativa vantagem, de quem tinha nas mãos um repertório urdido na pesquisa e na colegialidade entre docentes, as aulas remotas, em seu estágio inicial, ainda eram um lugar de muitos desafios.

Não por acaso a maior parte das dificuldades foi referida pelos estudantes que participaram do primeiro ciclo. Embora a discussão aqui proposta não esteja segmentada por ciclos, preferi começá-la pelas dificuldades por ser mais fidedigna à linearidade da história geral contada pela análise dos dados (Braun & Clarke, 2006).

Como forma de assegurar o anonimato das estudantes, os excertos aqui apresentados são identificados com o código “EST”, seguido de uma numeração, que corresponde a cada um deles. Sobre o tema “Dificuldades”, discuto, a partir de excertos dos sujeitos, três subtemas, a saber: i) Ambiências; ii) Condições de acesso; iii) Aulas remotas.

i) Ambiências: Uma das estratégias para a implementação da proposta de intervenção foi recorrermos a ambiências computacionais diversas, como um dos princípios da EOL (Pimentel & Carvalho, 2020). Havia na proposta, além da ambiência institucional (*Google Classroom*), outros espaços mais informais para divulgação das informações relativas ao projeto (*website* “Espelhos”) e para a promoção da aprendizagem colaborativa (*Padlet*). Sobre este recaíram as principais queixas, como aponta um estudante:

De início eu não gostava muito desse Padlet e só no final, na última atividade foi que eu realmente peguei... ah! É assim que se usa, é assim que funciona, é para isso que serve? Mas assim eu acho que o Classroom, de certa forma, é muito mais prático, do que uma plataforma avulsa, sabe?! Nessa questão de fazer atividade, apesar de que eu entendi o dinamismo da coisa. No Padlet dá para você fazer suas próprias anotações, colocar as notinhas, e tudo (EST14).

O estudante, ao destacar a praticidade do *Google Classroom*, se refere ao *Padlet* como uma plataforma “avulsa”, ou seja, dissociada da institucionalidade escolar. Assim o faz por já estar habituado à primeira, uma vez que, por ser institucional, todos os professores já a utilizavam. Já havia, portanto, uma prática em curso, uma familiaridade construída. O *Padlet*, naquela ocasião, era uma “novidade” para parte dos alunos que, precisaram aprender a “manuseá-lo” concomitantemente à realização das atividades propostas. A ausência de familiaridade com a ferramenta também foi um empecilho apontado por alunos do ensino superior, em trabalho desenvolvido por Araújo (2021).

Seria, incontestavelmente, mais “prático”, dada a familiaridade dos sujeitos com o *Google Classroom*, aproveitar a ambiência institucional como plataforma exclusiva para implementação do

projeto. Não haveria, nessa hipótese, a necessidade de novas aprendizagens. O descontentamento de parte dos estudantes com a nova ambiência criada e proposta pelos professores, obviamente mais velhos que seus jovens alunos, “confirma” a ideia enunciada por Ribeiro (2019), como contraponto à “natividade digital” (Prensky, 2001): “não creio na passividade dos professores, nem na esperteza inata e quase mágica dos estudantes. As mudanças necessárias para que a educação melhore são construídas por todos” (Ribeiro, 2019, p. 17).

Entre a comodidade de aproveitar o que os alunos já dominavam e o desafio de experimentar novas ambiências, como recomendado na literatura científica (Monteiro et al., 2015; J. A. M. Moreira et al., 2020; Pimentel & Carvalho, 2020), optamos pela experimentação, exploração, construção coletiva. O resultado positivo desse processo foi reconhecido inclusive por quem fez a crítica. O EST14, mesmo mostrando seu descontentamento com ferramenta, reconhece que compreendeu, com a prática e com a mediação, os diferenciais do *Padlet*, transformado, na urdidura da proposta de intervenção, em uma ambiência pedagógica para promoção da autoria e da aprendizagem colaborativa.

Em contrapartida, durante a intervenção, logo no primeiro ciclo, os estudantes referiram outro problema sobre essa ambiência que não diz respeito à ferramenta em si, mas à comunicação, ou ao ruído que múltiplas ambiências podem gerar, conforme os excertos abaixo:

Em relação ao Google Classroom, a professora colocava as atividades lá, só que tínhamos que responder no Padlet, e às vezes a gente só marcava a tarefa como concluída. Ela enviava de volta, dizendo que precisava colocar alguma coisa lá, aí então isso meio que confundiu muito as pessoas no começo também (EST22).

É para mandar no Padlet ou no Classroom? É para fazer lá ou aqui? É para a gente ler o que está lá ou o que está aqui? Porque sempre tinha essa dualidade de ter uma coisa lá e ter uma coisa aqui, eu acho que isso acabou atrapalhando um pouco (EST4).

Mesmo com o deliberado esforço, quando da construção da proposta pedagógica para o ambiente *on-line*, em oferecer aos alunos instruções claras, precisas e com linguagem apropriada ao público (Lim & Lee, 2007), descrever as atividades, disponibilizar os recursos para aprendizagem e, principalmente, “prestar quaisquer esclarecimentos solicitados durante o período de realização com clareza e dinamismo” (J. A. M. Moreira et al., 2020, p. 359), houve ruídos na comunicação. À medida que as dúvidas surgiam, elas eram sanadas pelas professoras. A “dualidade” referida pelo estudante foi

resolvida ainda no primeiro ciclo, com maiores esclarecimentos sobre as funcionalidades de cada plataforma e com o aproveitamento de uma funcionalidade do próprio *Padlet*, que é possibilidade de partilhar o mural da turma diretamente no *Google Classroom*.

ii) Condições de acesso: O desenvolvimento de atividades exclusivamente *on-line* tem como condição elementar o acesso de todos os envolvidos à Internet. A instituição na qual foi desenvolvida o projeto, o IFMA, na tentativa de viabilizar o acesso de todos, disponibilizou equipamentos e pacotes de dados àqueles que não detinham esses recursos. Ainda assim, estudantes relataram que alguns colegas não tinham condições de acesso e outros tinham com dificuldade:

Tem vários motivos para não participarmos da aula e das atividades. Por exemplo, tem muita gente na nossa sala que nem Internet direito tem. Eu não vou citar nomes, né? Mas é bem recorrente pessoas que não têm acesso à Internet. Algumas outras pessoas têm acesso à Internet, pouca, mas têm (EST8).

Esses óbices não dificultam a implementação de uma proposta pensada para ser desenvolvida exclusivamente no ambiente *on-line*. Infelizmente fazem mais que isso: inviabilizam-na em sua plenitude. Houve prejuízos, em proporções diferentes, tanto aos que não tinham qualquer tipo de acesso, tanto àqueles que tinham acesso precário. Quando um estudante afirma que sua “*maior dificuldade foi por causa da Internet, às vezes a Internet trava e não consigo fazer nada*” (EST42), em outras palavras, ele está afirmando que não pôde extrair, daquilo que foi planejado, as máximas possibilidades de aprendizagem que a EOL oferece.

Questões relacionadas ao acesso à Internet e à disponibilidade de equipamentos sempre foram obstáculos a serem transpostos no que diz respeito à apropriação pedagógica das TIC. Durante a pandemia, no entanto, as assimetrias econômicas ficaram mais evidentes e os alunos com menos recursos foram os mais prejudicados. A participação nas aulas remotas demandou a alunos e professores custos não previstos para uso intenso das tecnologias (Pretto et al., 2020). As dificuldades para aprendizagem que as crianças e os jovens mais vulneráveis do planeta enfrentaram durante a pandemia (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2020) foram percebidas durante as ações da pesquisa.

A possibilidade de participar das aulas *on-line* está, em grande medida, relacionada à condição socioeconômica dos sujeitos. Mais do que “participar”, ter um bom rendimento, aprender “no” e “com”

o *on-line* exige uma infraestrutura de acesso não disponível a todos. Assim, lamentavelmente, à maneira como relatado em outros trabalhos (Barbosa & Soares, 2021; Clemen et al., 2021; Torres et al., 2021), alguns estudantes que participaram da pesquisa, com acesso precário à Internet, foram prejudicados.

Outros, sem qualquer tipo de acesso, nem tiveram a chance de compor a comunidade de aprendizagem que criamos em rede. A estes não só as professoras, sujeitos da pesquisa, mas todos os docentes da instituição, providenciaram material impresso. Embora esses alunos não tenham sido, felizmente, abandonados nesse momento central de suas vidas (Nóvoa, 2020a), ficaram alheios às potencialidades da EOL. Isso, a despeito de todas as vantagens que a apropriação pedagógica das TIC representa, revelou no mundo, particularmente no contexto desta pesquisa, uma das facetas da cruel pedagogia do vírus (B. de S. Santos, 2020), que a “capacidade”, ou melhor, a possibilidade de aprender, num contexto exclusivamente *on-line*, está diretamente relacionada a condição socioeconômica dos sujeitos.

iii) Aulas remotas: Subtema que caminha em contiguidade com o anterior, muitos estudantes relataram que não estavam preparados para o formato “EaD” e que esse “despreparo” impactou negativamente no seu rendimento escolar. Na verdade, ninguém estava preparado para a realidade que se apresentou com o abrupto “fechamento” das escolas, imposto pela crise sanitária. Mesmo os professores e pesquisadores mais habituados à apropriação pedagógica das TIC, à EOL e à EaD precisaram aprender com as contingências do momento. E nesse processo, como quase tudo na vida, houve ganhos e prejuízos para todos.

Um dos estudantes, ao refletir sobre a queda de participação da turma nas aulas remotas, afirmou que “*todo mundo gostava de estudar, mas aí chegou a EaD e, desculpa a palavra, virou todo mundo vagabundo* [risos]” (EST33). A imagem, talvez caricata, de “vagabundo” denota passividade diante, não somente do que fora proposto nas ações desta investigação, mas nas aulas remotas como um todo. O estudante ainda afirmou que essa passividade dos alunos foi uma queixa de todos os professores, tanto durante as aulas, quanto nos conselhos de classe.

A dificuldade com a adaptação ao formato emergencial para a continuidade das aulas e os problemas advindos com aulas remotas não foram uma exclusividade deste grupo de alunos. Outros trabalhos referem uma série de problemas como: cansaço visual, maior número de atividades, grande dependência de ferramentas tecnológicas e falta de conexão emocional e física (Torres et al., 2021). Ou, ainda, a “ausência” de contato humano com os estudantes, quase sempre com suas câmeras desligadas durante as aulas síncronas (G. Oliveira et al., 2021).

A resignificação da ideia de contato humano ou das presenças digitais, híbridas, plurais (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020) é um processo ainda em curso. Muitos alunos, claramente, não se deram conta ainda das sociabilidades construídas em ambientes *on-line*, ou não conseguiram tirar partido delas, como destaca um estudante: “*a gente se tornou mais antissocial, né? Com isso tudo que tá acontecendo e eu não consegui aproveitar muito algumas ferramentas*” (EST11). A própria terminologia, “EaD”, utilizada por alguns estudantes, imersos nas aulas remotas, mostra a dimensão da “distância” como elemento desfavorável ao interesse pela aprendizagem, como fica claro nesta fala:

Para mim particularmente o formato EaD para algumas pessoas que não tem condição. Eu sou uma delas, porque para mim eu preciso estar com o professor ali na minha frente para me lembrar. Se eu deixar para última hora, eu vou me ferrar, eu preciso fazer atividade, porque eu tenho que entregar pessoalmente para o professor. Ele vai ver. Esse negócio de EAD para mim caiu a minha disposição. Eu fiquei muito desinteressada. Para mim não importa se era do Classroom ou se era do Padlet. Para mim o negócio do EaD mesmo era ruim, muito ruim (EST14).

A fala da estudante revela que, independentemente da proposta ou das plataformas utilizadas, o formato de aulas em que o professor “não estava presente” era um obstáculo, ou mesmo um impeditivo, para aprendizagem. Parte dos problemas referidos pelos estudantes, portanto, nem chegou a questionar o mérito pedagógico do projeto de intervenção, uma vez que a “distância” era, para alguns, o maior óbice. Alguns estudantes, inclusive, alegaram que, nas aulas remotas, não conseguiram se sentir “pertencentes” ao processo:

O modelo EaD para mim eu não gosto. Falo por mim, não gosto. Eu acho que a maioria das pessoas da minha sala também não gostam e não se sentem pertencentes, sabe? Mesmo que eles estejam na tela do PC, tentando assimilar a aula, aquilo ali parece que não funciona e eu acho que o modelo realmente atrapalha muito (EST44).

Isso tudo revela que, à época, ainda havia pouca familiaridade de parte dos estudantes com as formas distintas de presença, que não a física. Aponta, ainda, para a Educação pós-Covid, a vitalidade da escola presencial física para a formação dos jovens e o *B-learning* como o novo normal na educação

escolar (B. D. da Silva & Ribeirinha, 2020). Em outras palavras, ainda que haja incontáveis vantagens da educação mediada pelas tecnologias digitais, a existência física da escola e da “presença”, em seu sentido mais clássico, ainda são fatores importantes, necessários e, em alguns casos, decisivos, como pude constatar, para o interesse e para a aprendizagem de muitos estudantes.

Agora, no caso das ações desta e de tantas outras pesquisas, o ERE, com tudo de potência e de fragilidades que há nele, era o que tínhamos. Ainda que o formato “EaD”, como referiu a estudante, não fosse para todos, era necessário produzirmos o “inédito viável” (Freire, 1987) a partir do contexto que se apresentou coercitivamente para o planeta inteiro. Acreditar que as aulas remotas “não foram feitas” para um determinado público, ou que não poderiam ser eficientes, seria o mesmo, naquelas circunstâncias, de negar a possibilidade que os sujeitos tinham de ensinar-aprender.

Para dinamizar a acanhada participação dos estudantes no início do primeiro ciclo iterativo, tanto nas aulas síncronas, quanto no fórum de discussão da turma, intensificamos a mediação docente ativa (Pimentel & Carvalho, 2020), com o intuito de promover uma conversação em rede, na qual a aprendizagem, as dúvidas e os conflitos fossem mediados pelas docentes e pelos colegas. Nas aulas síncronas, por exemplo, as professoras recorreram, em mais de uma ocasião, ao *Jamborad*, um quadro interativo virtual, onde estudantes e docentes cocriavam “o desenho” da aula, produziam conhecimento em colaboração sem “precisar” ligar a câmera, pedido recorrente de muitos professores durante as aulas remotas.

Além disso, quando era possível e pertinente aos propósitos das aulas, nos momentos síncronos, tanto as três professoras, sujeitos da pesquisa, quanto professores de outros *campi* e até de outras instituições, colaboraram com as docências alheias (Bruno et al., 2018), com as aprendizagens dos alunos e com a dinamização das aulas. Nas conversações entre os sujeitos, os textos literários foram lidos e discutidos sob uma perspectiva interdisciplinar, com a incorporação de elementos da psicanálise, da sociologia e da crítica literária, o que só enriqueceu a aprendizagem.

E aqui há um ponto que foi, a despeito dos problemas com o “modelo” remoto referido pelos estudantes, muito positivo. Quem imaginaria, há alguns anos, que professores pudessem percorrer, com certa facilidade e grande frequência, espaço-tempos que ultrapassassem os limites da presencialidade física e que isso se tornaria potência para a educação? Do mesmo grupo de onde alguns estudantes disseram que a “EaD não serve para eles”, surgiram enunciado como estes: “*achei muito legal ter aula com mais de um professor ao mesmo tempo*” (EST5); “*era diferente quando tinha participações especiais*” (EST24). Então as dificuldades apontadas pelos estudantes devem ser compreendidas, com

parcimônia, como fruto de um processo, ainda em curso, que é a familiaridade com “novas” presenças e a paulatina consciência de que há nelas muitas possibilidades para a aprendizagem.

Além das dificuldades sistematizadas nos subtemas, houve ainda alguns alunos que apontaram a complexidade dos textos e a “concorrência” das leituras e atividades com a preparação para as provas do ENEM, exame de acesso à maioria das universidades públicas brasileiras: “*no momento eu estava mais interessada em estudar para ENEM*” (EST26). As dificuldades iniciais com os textos foram, conforme o esperado, planejado e discutido na seção seguinte, superadas com a mediação docente.

Quanto à “concorrência” das atividades com a preparação para o ENEM, tanto nas reuniões de planejamento, quanto na revisão de literatura, já havia esse indicativo, o que foi confirmado com a prática. Pesa sobre isso o fato de que o primeiro ciclo iterativo foi desenvolvido às vésperas da realização do exame, com alunos do último ano do Ensino Médio. Por conta disso, muitos estudantes estavam, com justiça, mais empenhados na preparação para as provas de acesso ao ensino superior, do que na participação em um projeto para a aprendizagem de literatura.

Assim, mais do que “definir” os currículos (Guimarães & Morgado, 2016), a realização de testes padronizados, com questões objetivas, como o ENEM e o PISA, definem, como verificado nesta experiência, as prioridades dos estudantes, das quais, sem dúvida, a leitura literária não faz parte, seja porque esses testes negligenciam as especificidades do texto literário (Luft, 2019), seja porque a literatura não se presta a “treinar” pessoas para a resolução de questões (Mendes, 2020).

Assim, embora a preocupação dos estudantes seja legítima e necessária para a continuidade de seus estudos, ela tende, não por culpa deles, a minguar o interesse dos jovens alunos por atividades “alheias” ao propósito de ingressar na universidade. Não por acaso, os resultados mais exitosos desta investigação concentram-se nas ações desenvolvidas no segundo ciclo, com estudantes que estavam no segundo ano do Ensino Médio, ainda não vivenciando, portanto, na sua máxima intensidade, as pressões e cobranças pessoais, familiares e sociais pelo ingresso na universidade.

Para muito além das dificuldades referidas, houve, no processo, ganhos significativos para a aprendizagem dos alunos, tema que discuto a partir de sete subtemas, a saber: i) Ambiências; ii) Mediação; iii) Atividades; iv) Reflexão; v) Colaboração; vi) Autonomia; e vii) Alegria e esperança.

i) Ambiências: Apesar de alguns ruídos na comunicação, principalmente no primeiro ciclo, por conta das múltiplas ambiências presentes na proposta pedagógica, elas foram fundamentais não só para dar materialidade às “provocaÇÕES” assentes no que fora planejado, como para fomentar a autonomia dos estudantes e a construção de comunidades de aprendizagem. Ao destacar a importância dos

recursos utilizados na proposta, muitos estudantes acentuaram o valor das ambiências “informais”, como o *website* e o mural virtual que criamos:

Queria ressaltar sobre o aplicativo Padlet, que foi de grande ajuda para construção para uma boa sala de aula e para ver a reflexão compartilhada não só pelos alunos, mas também pelos professores, que comentavam sobre as reflexões dos alunos, nos ampliando ainda mais pontos de vistas. (EST13).

Embora a instituição tivesse a sua “própria” ambiência, o *Google Classroom*, procuramos explorar outros (ciber)espaços para a criação de situações de aprendizagem (Pimentel & Carvalho, 2020). A ambiência referida pelo estudante, o *Padlet*, foi mais que um repositório de informações e atividades, mas um autêntico lugar de partilha e de aprendizagem, que naquela ocasião era a própria a sala de aula. Na fala do estudante, é possível perceber que há uma fusão entre a ambiência e a sala de aula. Considero essa fusão um dado muito significativo, por conta de, como já discutido, a percepção de novas presencialidades ser um processo relativamente recente e, ainda, em curso. Assim, quando os estudantes passaram a considerar a ambiência que criamos a própria sala de aula, como lugar da reflexão partilhada, foi, para o contexto do ERE, um avanço importante.

À diferença da sala de aula convencional, limitada pelos encontros síncronos, “a sala de aula”, por nós criada, estava sempre “aberta”. Sempre era hora de postar, curtir, comentar, ler, receber *feedback* dos pares e das docentes, num exercício de aprendizagem que aproveitava a nossa condição contemporânea de seres ubíquos (Santaella, 2014). Claro que essa condição é também caótica, “precisamos” estar sempre, não importando o dia e a hora, “ligados”, disponíveis às inúmeras informações que circulam no ciberespaço. Com a ambiência que criamos não foi diferente.

Como optamos por ter um ambiente mais controlado, em que as postagens dos alunos precisavam ser autorizadas por mim ou por uma das professoras, os estudantes faziam suas postagens e solicitavam, via *WhatsApp*, a inclusão delas no mural da turma, nos horários mais variados possíveis. Ainda assim, preferimos permanecer com o ambiente controlado, para evitarmos postagens alheias às atividades propostas e possíveis constrangimentos.

Muitos estudantes conseguiram perceber, por conta também dessa ambiência, o caráter processual da aprendizagem, uma vez que havia lá uma “memória” do percurso, como evidenciado neste excerto: “no *Padlet*, a gente teve muitas coisas. Lá tinha as respostas, todo o processo até chegar

nos resultados, né? Gostei muito desse estilo” (EST8). O registro do processo não é uma característica exclusiva dessa ambiência. O próprio *Google Classroom* faz isso. Aliás, as interações realizadas no ciberespaço, independentemente da ambiência, sempre deixam rastros (Pimentel & Carvalho, 2020), uma memória.

No caso do *Padelt*, a memória foi construída com uma interface mais informal, no formato de um mural virtual disposto em colunas ou “prateleiras”, onde todos puderam colocar seus “*post-its*”, com textos escritos, figuras, vídeos e *podcasts*. Mais-valias observadas, com a construção dessa ambiência para uso pedagógico, como a potencialização dos processos formativos, colaboração, incentivo à participação e organização das informações construídas por múltiplas semioses, também são referidas em outras investigações (Barros, 2019; Mendes & Mendes, 2019; J. W. V. Silva & Duarte, 2018).

Além do mural virtual, o *website* também foi mencionado como elemento facilitador do processo ensino-aprendizagem:

Nele [no website], a gente já tinha toda uma descrição, a gente não precisava ficar perguntando para vocês toda hora qual a atividade, porque tinha tudo lá no site. Então acho que isso facilitou e otimizou muito o tempo da gente. Nessa orientação também, pra gente não se perder nas coisas, nas atividades, nas aulas, creio que tudo isso ajudou (EST38).

As categorias de verificação da usabilidade pedagógica, nomeadamente as instruções, as tarefas e avaliações (Lim & Lee, 2007), consideradas quando da criação do *website*, foram fatores importantes para otimizar o tempo de estudo e, principalmente, desenvolver a autonomia e responsabilização dos estudantes pela aprendizagem: “*No site tinha as figurinhas da avaliação, a gente sabia o que precisa fazer pra ficar bem*” (EST22). As “figurinhas” referidas pelo estudante foram os *emojis* que colocamos na sinalização das rubricas, com os níveis de desempenho definidos em função de critérios de qualidade, em conformidade com as recomendações de Pereira et al. (2020).

As respostas dos alunos à importância do *website* para sua aprendizagem evidenciam que na composição dessa ambiência, as rubricas, como instrumentos de avaliação, a observância às categorias da usabilidade pedagógica (Carvalho, 2006; Lim & Lee, 2007; Nokelainen, 2006) e a antecipação de possíveis questões que pudessem surgir no processo (Lencastre & Chaves, 2008) foram fatores fundamentais para ação autônoma dos estudantes. Foram, do ponto de vista didático e técnico, a

“tradução” das “provocaÇÕES” assentes nos textos literários. Em outras palavras, a ação do estudante/leitor, diante de um texto literário, foi potencializada pela construção de um ecossistema comunicativo, mediado pelas TIC (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020; Pimentel & Carvalho, 2020), que, igualmente, apelava à ação e à autoria dos sujeitos.

Há, portanto, na própria composição das ambiências, independentemente da estratégia ativa “escolhida”, quando isso é possível e almejado, elementos catalisadores da ação dos sujeitos. Das instruções à avaliação, tudo pode ser um convite à atividade, ao pensamento, enfim, a ação consciente dos sujeitos. Até um item da composição do *website* que parece trivial, como o cronograma com as etapas do curso, foi um elemento que ajudou a mobilizar os estudantes, como verificado neste excerto: “*lá a gente teve todo esse acesso, porque a gente tinha um antes, **a gente podia ler**, porque a gente já sabia o que ia ter na aula. Então achei muito importante isso porque tinha todo o cronograma de tudo*” (EST7, grifo meu). Saber quando seria a aula síncrona, do que trataria e ter acesso ubíquo aos recursos do *site* pode parecer algo que apenas tangencie a ação dos estudantes. Mas, na verdade, cuidados simples, como a disponibilização de um cronograma, “obrigaram” os estudantes a saberem o que precisava ser feito por eles. “Obrigaram-nos” a ter uma resposta ativa a tudo quanto fora enunciado no *website*.

ii) Mediação: A mediação da leitura literária pode acontecer em lugares distintos, como bibliotecas, em casa, junto à família, centros culturais e outros espaços. No caso desta investigação, a mediação foi realizada pelas professoras e pelos próprios alunos, por meio de ações que se deram na escola. Ela foi, portanto, sistemática.

A mediação que planejamos não consistiu em “apenas” apresentar textos e atividades, na medida do que foi possível no exíguo tempo de que dispúnhamos, mas em produzir interesses, necessidades, interferir na construção do gosto: “*com o projeto despertei de novo o gosto pela leitura e desenvolvi grandes habilidades de analisar leituras complexas. E ver também o quanto elas são importantes, como os contos de Guimarães Rosa e de Machado de Assis*” (EST19).

O estudante, ao reconhecer a complexidade dos textos, atribui ao projeto (mediação) o “despertar” do gosto pela leitura, pelo desafio. O gosto, o interesse, as necessidades, ao contrário do que dá lastro às pedagogias da existência, não são “dados” *a priori*, mas forjados no processo de apropriação da cultura (Leontiev, 2004; Vygotsky, 1988, 1998, 2010) da qual a escola faz parte e cumpre papel fundamental na vida das crianças e jovens, nomeadamente, os mais pobres, “limitados” ao que a sociedade educativa os pode oferecer.

A mediação docente, como subtema do processo de análise de dados, quase sempre aparecia conjugada à dificuldade que muitos alunos sentiram para ler os textos. Essa dificuldade, inicialmente, seria um subtema. No entanto, no conjunto de dados analisados, mesmo com as adversidades, apontadas pelos estudantes para interpretação dos textos, sobressaiu-se a mediação docente e discente, como observado na Figura 14:



Figura 14 – Fragmento do diário de bordo elaborado pelo EST22

Fonte: Dados da pesquisa.

Além do cuidado e esmero com a apresentação visual do seu diário de bordo, com o melhor uso da linguagem multimodal para a composição do enunciado, a estudante admite que, no início, não estava envolvida e que a leitura era muito difícil. Ela, pelo que parece, já era uma leitora, mas estava acostumada com outro tipo de leitura, provavelmente, mais “próxima” de sua realidade. Sem considerar o lapso linguístico cometido pela aluna, foram as discussões, as “provocaÇÕES”, a mediação das professoras e dos pares que fizeram-na despertar para as ideias dos textos e para as atividades propostas.

Assim, ainda que a disponibilização de textos e recursos para a pesquisa nas múltiplas ambiências tenha sido facilitada pelas TIC e importante para promoção da leitura literária, o maior agente dessa ação foi a mediação, seja, nessa ordem de importância, “na” e “pela” atividade docente, seja pela interação entre os pares. No caso da mediação docente, a mera “apresentação” dos textos e autores ou a simples “recomendação” de leituras são ações, pedagogicamente, insuficientes, uma vez que “recomendar a leitura de livros é tão importante e tão inútil como recomendar que se beba muita água. É bom leitor quem transformou o ato de ler numa necessidade e num instinto primários” (Ceia, 2009, p. 8).

Seria uma desmesurada presunção acharmos que, nos limites temporais de que dispúnhamos e nas contingências do ERE, conseguiríamos transformar a leitura literária num instinto primário para os alunos. Até porque essa transformação é pessoal e demanda tempo. No entanto, a disponibilidade maiêutica (Ceia, 2002) de um grupo de professores, nas ações de ensino e pesquisa, perseguiu aquilo que pudesse chegar mais próximo disso, por meio da construção de um contexto de aprendizagem em que os estudantes pudessem ser ouvidos, o que se revelou uma mais-valia para a aprendizagem, como evidenciado nos excertos:

Eu tenho muita dificuldade com a leitura, tipo eu falo isso desde o meu primeiro ano, eu falei isso quando eu cheguei, nunca tive interesse, nunca gostei de leitura, eu lia por obrigação. Mas, porque eu falo muito, eu tenho um maior entendimento por aquilo que eu leio, então isso me estimulava a falar nas aulas e postar no fórum (EST41).

O projeto abrange conhecimento em relação a ferramentas digitais, atividades e fez os alunos se interessarem por leitura. Amei cada detalhe do projeto, inclusive a parte que estou concluindo agora, o diário, onde os mais tímidos podem se expressar confortável [sic] seu pensamento (EST18).

Nas primeiras atividades que foram os questionamentos, a gente teve uma melhor conexão com os textos, né? Porque a gente teve um melhor aprendizado (EST13).

Além da gente ter esse maior apoio dos professores, de vocês, tanto da professora X, quanto do senhor, a gente teve muito esforço para fazer dar certo, entendeu? Então esse tipo de esforço estimula muito o nosso conhecimento mesmo (EST34).

A gente já tinha tantas ideias nas aulas que tinha que ver como a gente tinha que estruturar isso, eu acho que essa foi a principal diferença, o apoio. (EST8).

Poder se expressar em contextos variados (aulas, diários, fóruns etc.) e por meio de múltiplas linguagens (fala, escrita, vídeos, figuras, mapas mentais etc.) fez a diferença para a aprendizagem dos estudantes. A proposta contemplou tanto os mais “desinibidos” que falavam durante as aulas síncronas, quanto os mais “reservados” que, como referiu a EST18, puderam expressar confortavelmente seu pensamento. Os questionamentos assentes na proposta, e reiterados nos momentos síncronos, contribuíram para que os estudantes e professoras compartilhassem a intimidade do movimento do pensamento (Freire, 2008), para que a ação dos aprendizes fosse mobilizada também, e principalmente,

pela ação docente.

As muitas ideias a que o EST8 se refere foram, ao mesmo tempo, respostas às “provocaÇÕES” docentes e base para outras respostas. A ação docente foi, portanto, medular (Vilela, 2005) do ecossistema educativo criado para o ensino/pesquisa. “Medular” não se confunde com “central”. Aliás, “retirar” o professor do centro e “colocar” o aluno nesse lugar, como propõem as metodologias ativas, mais do que apontar para resolução de problemas didático-pedagógicos, revela um sintoma da nossa herança da modernidade, que não consegue ultrapassar o dualismo cartesiano (Pischetola & Miranda, 2019).

Outras investigações sobre o ensino de literatura (Curso, 2018; Medeiros, 2015; K. A. B. dos Santos, 2019; Smaniotto, 2019) também vislumbravam a ação dos estudantes. Embora tenham percorrido caminhos diferentes, com filiações teóricas distintas, essas investigações também perscrutam as respostas dos alunos a leituras literárias. E assim o fazem sem recorrer às metodologias ativas ou, necessariamente, às TIC. O que há em comum entre todas, incluindo esta, é que em todos os casos a ação dos estudantes, com ou sem produção de artefatos, foi mobilizada, fomentada e encorajada pela ação docente. Foi, como referiu o EST34, o apoio/a ação dos docentes que mobilizou “o esforço” dos estudantes e, com isso, a aprendizagem, a construção de conhecimento.

iii) Atividades: Um dos primeiros desafios dos estudantes, no que diz respeito às atividades propostas, foi “reprogramar” suas mentes, da busca pela resposta “certa” para a construção de atividades autorais em torno dos textos literários, como destaca um dos estudantes:

As primeiras atividades eu achei que a gente estava muito naquela de responder a resposta, de ir atrás de uma resposta certa. Eu gostei muito do estilo que vocês deram para gente, da gente colocar/responder às atividades e ir fazendo conforme a gente tivesse ideias, com nossas próprias reflexões (EST29).

Autoria e liberdade são ideias ou conceitos que permeiam tanto a leitura literária quanto a aprendizagem, em sentido *lato*. Ser “leitor” é imprimir uma autoria, uma vez que não existe literatura sem a participação ativa do leitor (Eagleton, 2006), que preenche buracos de indeterminações (Aguiar e Silva, 2007; Compagnon, 2009). Nesse sentido, havia nas atividades propostas um convite à autoria, que é própria da leitura. E para isso, as TIC “abrem” um universo de possibilidades para materialização dessa autoria. Além da “livre” (que não é, nem poder ser, absolutamente livre) interpretação dos textos

literários, havia, em parte da proposta, liberdade para escolha de aplicativos, ferramentas e linguagens para o desenvolvimento das atividades. Um dado que considero bastante relevante é que o empenho nessas atividades estava condicionado à compreensão dos textos, como assinalado por uma das estudantes:

Agora o que eu mais gostei mesmo foi o do conto do Machado de Assis, que foi o segundo que ela pediu para a gente ler e dessa vez eu li de verdade. Eu não só enrolei lá na hora da apresentação, eu consegui entender. Foi o que eu mais gostei, porque foi o que eu mais consegui entender, apesar de ter muita dificuldade em entender literatura, às vezes, porque para mim parece tudo muito subjetivo, mas quando comecei a entender, mais eu gostava das atividades (EST40).

No momento em que há vozes poderosas, que ecoam nas redes, a dizer que Machado de Assis não é para adolescentes, ideia prontamente retorquida por pesquisadores (Holanda, 2021; Mendes & Silva, 2022), observar jovens de 16 ou 17 anos lendo e entendendo o escritor brasileiro já é, por si só, um alento. Mais que isso, condicionar o interesse pelas atividades à compreensão dos textos, neste caso, de um texto do século XIX, mostra que o mais importante, para a apropriação das TIC para o ensino de literatura, não é promover a “excitação”, mas a “incitação”. Incitação esta que passa pela leitura, interpretação, debate e reflexão, que só podem emergir em um ambiente/atmosfera em que os estudantes se sintam confortáveis e “abertos” à conversação para que, dessa forma, imprimam sua autoria. No ensino-aprendizagem de literatura, a prática, como refere um estudante, é parte inerente de outra ação, a do pensamento: *“gostei da abertura para falar, conversar, mostrar um pouco do nosso pensamento, fazer uma coisa assim mais prática, porque nas aulas, a gente viveu tudo, todo mundo junto, acompanhando no seu processo e tudo mais” (EST18).*

Em outros termos, o mérito das atividades não está na diversão, prazer, facilidade, competição, ou qualquer outra coisa semelhante como artifício para “animar” a púbere audiência, mas na capacidade de incitar os estudantes, individual e coletivamente, a dar continuidade ao processo de significação dos textos e à produção do “incômodo”. Assim, qualquer tentativa que arregimente um sem-fim de aplicativos, sons, imagens e conclamem os estudantes à ação, sem que isso concorra para a descoberta e compreensão dos caminhos que cada texto oferece, será apenas “pirotecnia”, que pouco, ou nada contribuirá para a ascensão intelectual dos sujeitos.

Mais à frente, o EST40 complementa: “*era bom fazer as atividades porque eu gostava de ler o negócio e entender. Eu acho que era meu lado narcisista falando, tipo ah! Tu entendeu... Nossa! era tipo isso*” (EST40). O “lado narcisista” era a satisfação de quem naquele momento era atravessado pela linguagem que violenta convenções (Larrosa, 2002, 2003a) e que, com isso, passava a (re)organizar sua visão de mundo (Candido, 2004). Era esse o “combustível” que alimentava o interesse pelas atividades, todas elas, que, por seu turno, concorriam para retroalimentação e ampliação da compreensão dos textos. As atividades diretamente relacionadas aos textos tiveram, inclusive, a preferência dos estudantes, como refere um deles:

As atividades que eu mais gostei foram as que estavam relacionadas com os textos, né? A análise das pinturas durante as aulas também eu achei muito interessante, porque muitos daqueles artistas a gente não conhecia. Também adorei as últimas produções, do diário de bordo, eu achei muito interessante, porque tinha a liberdade de criação, diferente assim das outras matérias. Uma liberdade de criação para mim foi muito estimulante (EST6).

Afinal, todas as atividades estavam relacionadas aos textos. O que acontece é que algumas delas eram referentes à antecipação, à preparação para a leitura, onde buscamos aproximações com outros textos e linguagens, ou melhor, as relações dialógicas entre os enunciados (Bakhtin, 1997; Cereja, 2004), como pinturas de artistas renomados, como René Magritte e Pablo Picasso. Para todas as etapas, havia atividades, sendo que aquelas relacionadas à interpretação e discussão dos textos, que tinham um nível de complexidade maior, foram as mais estimadas pelos alunos. As atividades, a ação dos alunos, seja do “puro” pensamento, ou da materialização dele, via criação de artefatos, contribuíram para aproximar a literatura de suas vidas, de modo que conseguiram ver sentido no que foi proposto:

Tiveram [sic] vezes é que a gente teve que avaliar e refletir, elaborar sobre as obras, sobre os textos. E todos esses momentos de estímulos que você reflete sobre a natureza artística tem relação com a nossa a nossa vida, eu acho muito interessante assim (EST31).

Nas ações propostas, portanto, os alunos, induzidos pelas ideias dos textos e pela mediação

docente, conseguiram ver e produzir sentido para suas vidas, conseguiram ter acesso à quota de humanidade a que têm direito (Candido, 2004). “Ter nas atividades”, que neste caso recorreram às TIC, um estímulo à avaliação, à reflexão e à construção de sentidos é uma evidência de que o ensino-aprendizagem de literatura com recursos digitais pode (e deve, em meu entendimento) ser efetivado na perspectiva da humanização por meio do texto literário.

iv) Reflexão: Para discutir esse subtema, já começo assumindo que, talvez, esta tenha sido uma das partes mais difíceis da análise e, certamente, a mais “inglória”. Digo isso por não ter a certeza de que os extratos de dados selecionados para a redação da tese são as melhores evidências de como os estudantes se sentiram “provocados” com os textos, e com todas as ações do projeto, e como as TIC favoreceram esse processo. Precisei “renunciar”, ainda que temporariamente, uma boa parte dos dados, sob pena de tornar esta parte do texto muito longa e, talvez, cansativa. Na tentativa de apresentar, de forma holística, as reflexões desenvolvidas pelos estudantes, como uma dimensão e evidências importantes da aprendizagem de literatura, selecionei no conjunto de dados, extratos dos fóruns de discussão, dos diários de bordo, das entrevistas e do *chat* de uma aula síncrona que teve, inacreditáveis e não recomendadas, três horas de duração.

Em uma das atividades propostas no fórum de discussões das turmas, os estudantes foram desafiados a produzir sentidos para os textos (incluindo os não literários) por meio da comparação e da construção de elos entre essas produções. Em uma discussão sobre os textos, realizada no mural virtual de uma das turmas, a ação (postagem) iniciada por um dos estudantes, que por sua vez era resposta à ação docente, resultou num conjunto de questionamentos (ações) que, à melhor maneira de apropriação do saber literário, “violentavam” convenções de um mundo já pronto, dito, pensado e imposto sem reflexão (Larrosa, 2003a). A Figura 15 apresenta um fragmento dessas ações:

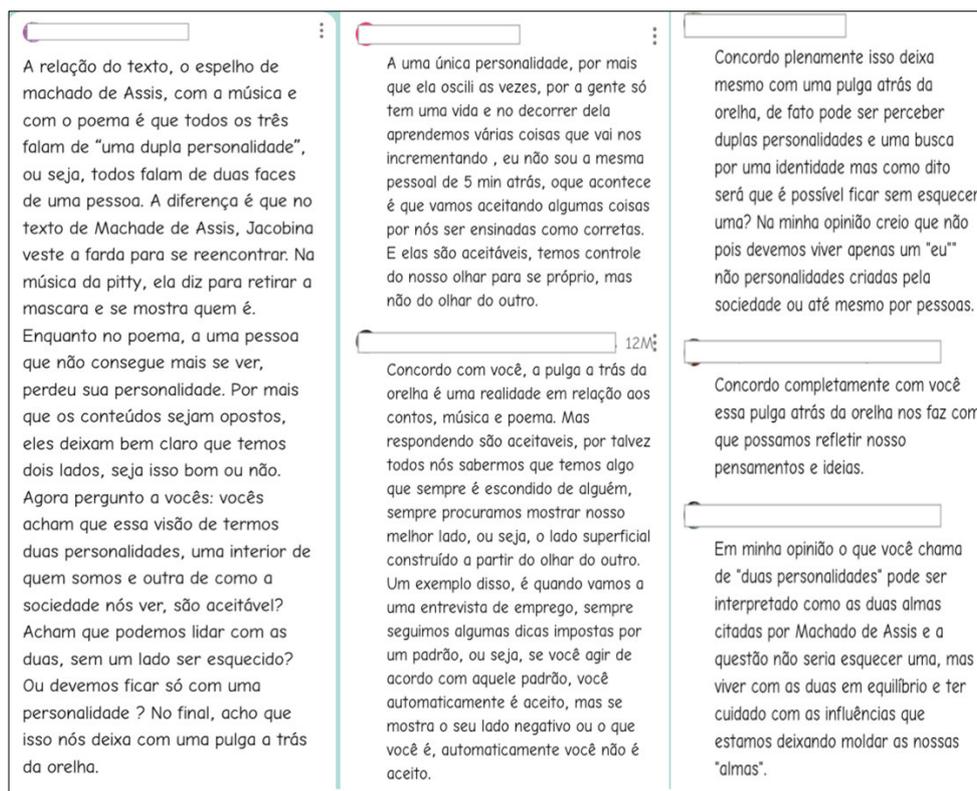


Figura 15 – Fórum de discussão
Fonte: Dados da pesquisa.

O estudante, ao construir os elos entre os textos, e, com isso, apresentar a interpretação que fez deles, “concluiu” seu comentário com novos questionamentos e suscitou a participação dos pares. Mais do que o exercício colaborativo de interpretação dos textos, tema tratado mais adiante, as respostas, que neste caso são perguntas, lançadas pelo estudante, dão conta do “incômodo”, do senso crítico e das inquietações, assentes nos textos, e que as ações docentes devem provocar (Vilela, 2005). A melhor imagem dessa “provocação” é a “pulga atrás da orelha”, referida pelo estudante.

No fórum, os pares “aceitaram” a discussão iniciada pelo estudante, responderam aos questionamentos, com suas contribuições, reiteraram a imagem/o incômodo da “pulga atrás da orelha” e um deles fez um novo questionamento, dando continuidade à problematização que inaugurou o debate. Assim, à revelia do que parece consensual na literatura científica sobre metodologias ativas (Bell, 2010; Bender, 2014; Mattar, 2017; Moran, 2018), que trata da “resolução” de problemas da “vida prática” ou do cotidiano, como elementos importantes e, talvez, “centrais” da aprendizagem, no ensino-aprendizagem de literatura, a capacidade não de resolver, mas de “criar” problemas, de questionar alguns dos valores que lhes foram transmitidos, bem como a autoridade ou a legitimidade de quem presidiu a essa transmissão (Eagleton, 2006), são evidências fundamentais da aprendizagem de literatura, que “obrigaram” os estudantes a, como refere um deles, se libertarem da “caixinha”:

Para mim foi um prazer imenso fazer parte desse projeto tão enriquecedor, que nos provoca um desconforto com tudo que é óbvio, que nos ensinou a ter um olhar crítico, mais sábio. Além das aulas terem sido meu refúgio da semana em eu podia ser eu mesmo, apresentar meus argumentos e me libertar de uma caixinha. Eu também pude viver as experiências de forma involuntária e natural de tudo que eu ia aprendendo no decorrer da semana. Isso me acrescentou muito e eu só tenho a agradecer. Com toda certeza eu me (re)construí durante o projeto (EST18).

O desconforto com o “óbvio” evidencia a transformação de quem passou a questionar, pela literatura, a linguagem trivial e fossilizada de um mundo dado (Larrosa, 2003a), de uma realidade que, quando conhecida apenas em sua superfície, oculta e restringe a compreensão de si, do mundo e da vida como um todo. “Libertar-se da caixinha” também é uma ação. Uma ação da “vida real”, do cotidiano, não para confirmá-lo, mas para expandi-lo. Uma ação que se desenha por meio de um conhecimento “categoricamente realista” e “obstinadamente irrealista” (Barthes, 2007).

É a ação da ficção, e tudo que ela engendrou no desenvolvimento do projeto, no cotidiano dos estudantes. Seria a forma “*involuntária e natural*” (EST18) de apropriação de um conhecimento tão importante quanto o científico, que põe em questão o que parece ser natural, para transcender o simplesmente dado (Brasil, 2006). O EST18, ao responder diretamente à temática do projeto, “Espelho meu: olhar que me (re)constrói”, dá testemunho do caráter transformador da literatura, e do que pode ser o seu ensino, que opera na reconstrução dos sujeitos, resultado semelhante a outras investigações (Corso, 2018; Smaniotto, 2019).

A transformação dos estudantes, a tomada de consciência sobre si, sobre os outros e, principalmente, sobre como o olhar do “outro”, ainda que impreciso, deformado e parcial, “espelha” as imagens que os indivíduos constroem de si, foram elementos percebidos e apreendidos pelos estudantes: “*Os textos falam sobre a questão da imagem que temos de nós mesmos e como o que as pessoas podem ver da nossa superfície nos afeta, de modo que questionemos nosso próprio valor, ao internalizar o que dizem*” (EST32). A compreensão do estudante está intrinsecamente associada ao questionamento, põe em causa um mundo que parece “dado” e caminha, necessariamente, para a reapropriação pessoal dos textos que passa pela tomada de consciência (Jouve, 2012). Muitos estudantes responderam aos textos com questões críticas, criativas e “convidativas” ao debate: A dúvida e a desconfiança foram,

portanto, resultados importantes desse processo, como mostram os apontamentos deste estudante que, depois de fazer uma rica interpretação dos textos, dando conta de seus elos, no fórum da turma, finaliza com questões que evidenciam sua aprendizagem, ou sua experiência com os textos (Larrosa, 2011) e que são um verdadeiro convite para que outros leitores façam o mesmo:

Logo imaginamos alguém em extrema dor e sofrimento, alguém experiente, mas ainda triste, pode ser alguém que se arrepende de não ter vestido máscaras novamente por não ter medo do julgamento ou não? Ou sente saudades do que era quando usava as máscaras da vida? Pode ter sido todas as suas desconstruções ou não? Isso me deixa com mais dúvidas ainda. Mas perante a tudo isso, vejo um olhar só, um olhar único, contemplando a vida e tudo que ela nos faz pensar e fazer (EST41).

A dúvida, neste caso, não é problema, não evidencia a falta de compreensão por parte do estudante. É exatamente o contrário. Ao lançar questões sobre o seu próprio entendimento dos textos, o estudante está preenchendo “buracos de indeterminações” (Compagnon, 1999) do que constitui a literatura enquanto obra aberta, que instiga a participação ativa dos leitores para a construção de sentidos (Aguiar e Silva, 2007) e que tem como resultado um reposicionamento dos indivíduos no mundo. As reflexões dos estudantes colaboraram para a construção do saber sobre si: “*se não há um conhecimento próprio, o coletivo pode ser para nós uma arma degradante*” (EST10). Há aqui a afirmação de um saber, de uma subjetividade em ato de leitura, ação mais comum nos anos iniciais, mas que, aos poucos, vai se tornando mais rara nos anos finais da escolarização (Rouxel, 2013).

Os alunos se sentiram confortáveis para afirmar suas subjetividades, inclusive, durante as aulas síncronas, desafio imenso para a interação na vigência do ERE, com docentes a se queixarem das famosas “câmeras desligadas” como destacam alguns estudos (Flores, Machado, et al., 2021; G. Oliveira et al., 2021) ou ainda a falta de conexão emocional e física (Torres et al., 2021). A Figura 16 é um *print screen* de interações feitas durante uma aula, via *Google Meet*, que durou quase três horas. Por se tratar de uma interação que acontecia concomitantemente àquela realizada oralmente, há descontinuidades no texto. Ainda assim, optei por preservar a escrita original dos sujeitos, apenas ocultando seus nomes:

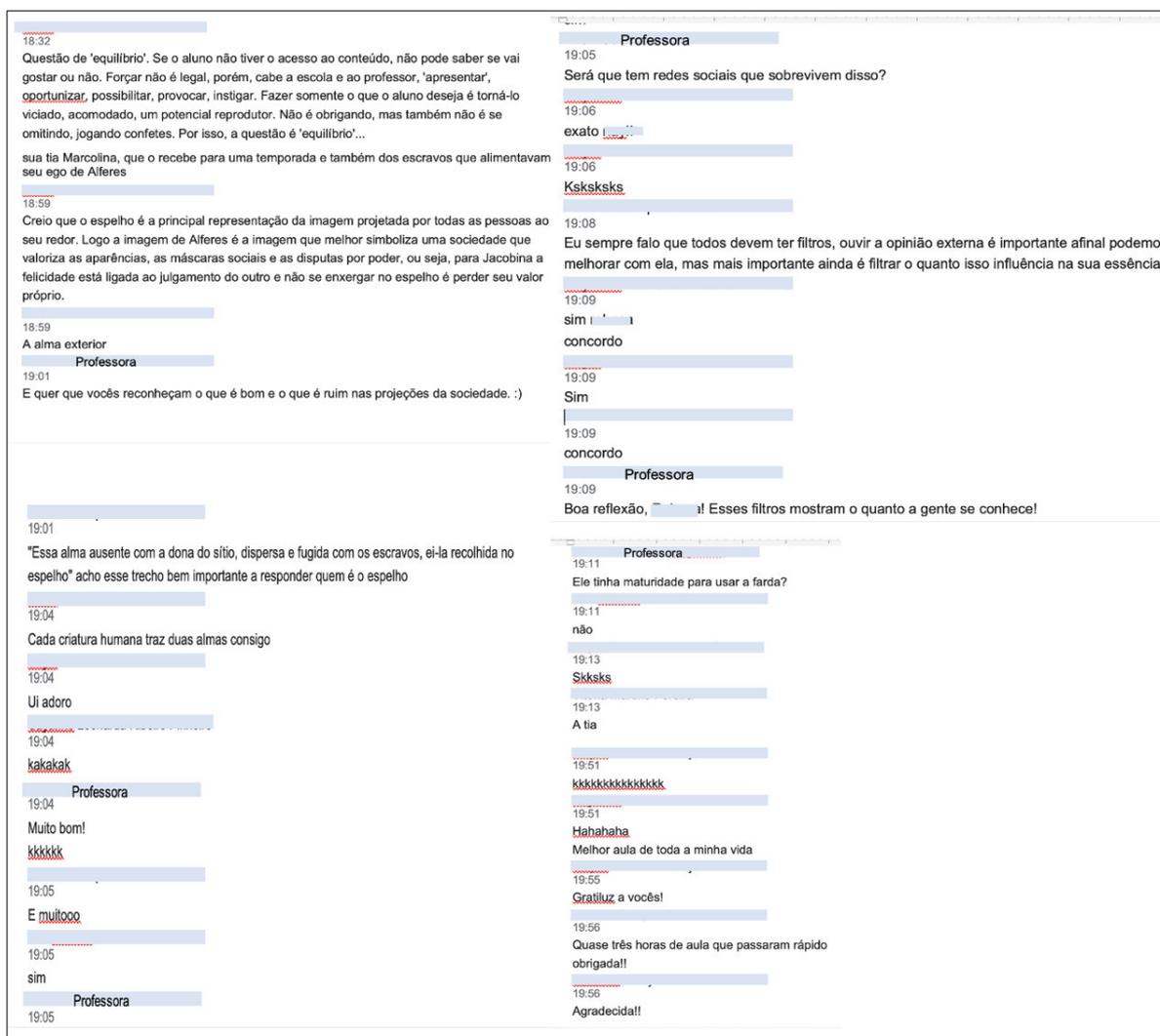


Figura 16 – Chat realizado durante uma aula
 Fonte: Dados da pesquisa.

Por se tratar de uma aula que em os estudantes leram um conto de Machado de Assis e porque havia na época uma “treta literária” iniciada por um famoso *youtuber* brasileiro, que, em um infeliz comentário (Mendes & Silva, 2022), disse que Machado de Assis e outros escritores não eram para adolescentes, a discussão foi iniciada fazendo referência a esse episódio. Surpreendentemente, um dos estudantes fez um comentário que não só se contrapôs à ideia enunciada pelo *youtuber*, como também foi ao encontro da teoria que orienta este trabalho, segundo a qual as necessidades, incluindo a leitura literária na perspectiva de humanização, são produzidas no movimento de apropriação da cultura (Duarte, 2018; Leontiev, 2004; Vygotsky, 1988, 1998), da qual a educação escolar faz parte.

Digo “surpreendentemente” não por duvidar da capacidade dos estudantes, mas por reconhecer que seria mais fácil, naquele contexto, reafirmar o lugar-comum propugnado por quem, embora não seja um especialista da área, tem grande influência sobre uma audiência que, na sua maioria, é formada por

jovens. O estudante, ao reconhecer que não se pode gostar do que não se conhece e ao atribuir ao professor/escola a responsabilidade de lhe apresentar o que o cotidiano lhe “rouba”, a face não visível da lua (Saviani, 2012), reconhece, igualmente, que a aprendizagem requer a suspensão temporária da liberdade para que caminhe da heteronomia para a autonomia (Duarte, 2018).

Os “confetes” são a melhor imagem dessa reflexão, que mostra que os estudantes não esperam da escola apenas a confirmação e a “celebração” do seu gosto, mas a apresentação de textos que estão além de sua história e de sua geografia (Petit, 2020). É a garantia do acesso ao conhecimento construído ao longo dos tempos, do qual fazem parte a ciência, a literatura, as artes e a filosofia. É na apropriação pessoal e coletiva desses saberes, neste caso específico da literatura, que os indivíduos passam a compreender melhor o mundo e a organizar sua existência (Candido, 2004). Então, a compreensão do estudante, de que as leituras propostas na escola devem expandir os horizontes dos alunos, foi naquele contexto um mote muito interessante para a continuidade da “roda de conversa” sobre um conto machadiano.

A aula seguiu com interações realizadas oralmente, com as câmeras dos alunos desligadas, e por escrito, no *chat* do *Google Meet*. À medida que as conversações avançavam, avançava também o nível de profundidade das reflexões produzidas coletivamente, entre os estudantes e a professora. *Tomar o Alferes*, personagem do texto machadiano, como o símbolo de uma sociedade, do passado e do presente, que valoriza “as” e depende “das” aparências, indica uma profunda reflexão sobre o que a leitura do conto suscita. É, pela literatura, o rompimento do confinamento da experiência (Gamboa, 2016) ou a desautomatização do olhar (Larrosa, 2002).

Outro ponto importante dessa interação foi a disponibilidade maiêutica da professora para construir saberes (Ceia, 2002), que ao mesmo tempo que ouvia as interações orais dos estudantes e, juntos, realizavam a aula *on-line* como obra aberta (Pimentel & Carvalho, 2020), dava *feedback* no *chat* e lançava novos questionamentos aos estudantes. Nesse movimento, os estudantes “atualizavam” um conto do século XIX e percebiam a atemporalidade e a riqueza do texto literário em questão. O fato de responder às questões propostas por escrito e fazer novos questionamentos, também por escrito, numa aula síncrona em que todos também conversam oralmente, mostra que a docente não “centralizou monologicamente” a fala para “repassar” informações sobre os textos. Mas também não foram os estudantes as “figuras centrais” desta aula ou de todas as ações do projeto.

A imagem do *chat* é exemplar para mostrar que as reflexões desenvolvidas pelos estudantes nesta aula, bem como os artefatos criados (mapas mentais, *podcasts*, *selfies*, diários de bordo etc.)

durante as ações do projeto evidenciam que todos os sujeitos (alunos e professoras) estavam envolvidos, numa relação dialógica e colaborativa, mediada pelas TIC (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020), com a leitura dos textos, com a realização das atividades, enfim, com a construção do saber.

v) Colaboração: As ações colaborativas foram uma constante em todas as ações da investigação, da metodologia, que envolveu a participação das professoras na construção do projeto de investigação, às ações desenvolvidas pelos estudantes, que envolveram a leitura coletiva e a elaboração de artefatos com auxílio das TIC. Já nas atividades de antecipação das leituras literárias, como a interpretação do quadro “Reprodução proibida”, de René Magritte, a colaboração entre estudantes para a composição da “melhor”, melhor dizendo, da mais abrangente leitura, foi uma mais-valia para a aprendizagem, como mostra a Figura 17:

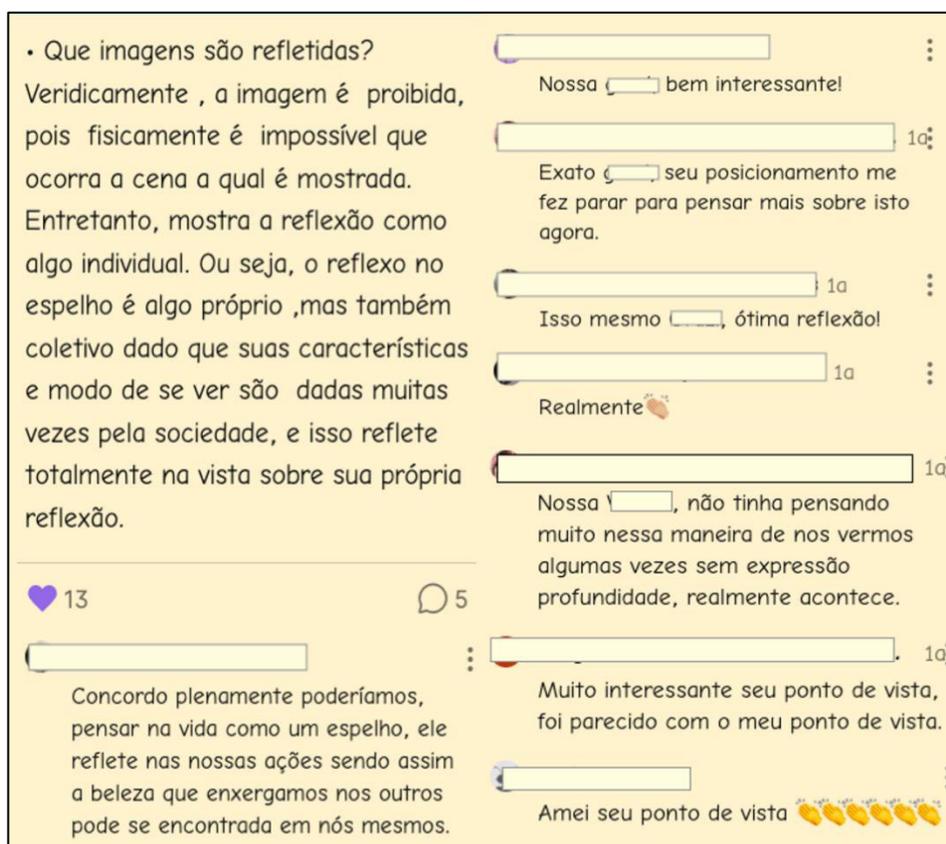


Figura 17 – Discussão no fórum da turma sobre a obra “Reprodução proibida”
Fonte: Dados da pesquisa.

A natureza reflexiva do comentário iniciado por um dos estudantes é acompanhada pelos pares. Nesse recorte específico que fiz do fórum, não há comentários das docentes. A mediação e a aprendizagem eram construídas “com” e “pelos” pares. Nesse processo, exemplificado na Figura 17, tão importante quanto manifestar sua interpretação, sua leitura e suas reflexões, era conhecer as

impressões dos pares. Ao conhecê-las os estudantes lançaram outro olhar sobre o fenômeno estudado, neste caso uma obra de arte. Manifestações como “Nossa!”, “Amei” e aplausos, sob a forma de *emojis*, não apenas aprovam a reflexão iniciada por um dos estudantes, como evidenciam a colaboração como agente de aprendizagem, capaz de “mudar” a rota do pensamento, de ampliar a compreensão. Prova disso são os comentários dos colegas que atestam que não haviam pensado dessa forma ou que não tinham “parado” para pensar sobre isso.

Essa conversação, “entre” e “com” os estudantes, seguiu com as etapas de leitura e interpretação dos textos literários, momentos em que a colaboração deu o seu maior contributo para a aprendizagem e descoberta de si, como destaca um dos estudantes:

O que mais me chamava atenção nos professores não era a forma que eles faziam as atividades, que com certeza foram muito dinâmicas, mas sim a forma como eles conversavam com a gente, como nos estimulavam. Todo mundo falava na aula, todo mundo lia um parágrafo de texto. Nós comentávamos os livros e não eram comentários repetitivos, a cada comentário nos descobríamos e íamos nos apaixonando pelos personagens (EST28).

A conversação promovida entre os sujeitos além de atestar a qualidade da escuta, de atenção às nuances e as singularidades dos leitores (Petit, 2020), neste caso de estudantes, promoveu a (auto)descoberta. Os comentários feitos coletivamente, referidos pelo EST28, não foram uma “sobreposição de dados” que “saturavam” as informações e os saberes assentes nos textos, mas “pistas” que convidavam outros leitores a percorrerem caminhos distintos de interpretação e, com isso, ampliem o seu olhar sobre si, sobre o mundo. Em outras palavras, os estudantes estavam colaborativamente aprendendo com os textos, lendo e conhecendo outras leituras. Sendo que, ao conhecer a leitura do outro, inevitavelmente, revia a sua própria, o que foi positivamente destacado pelos estudantes, como exemplificado na Figura 18:

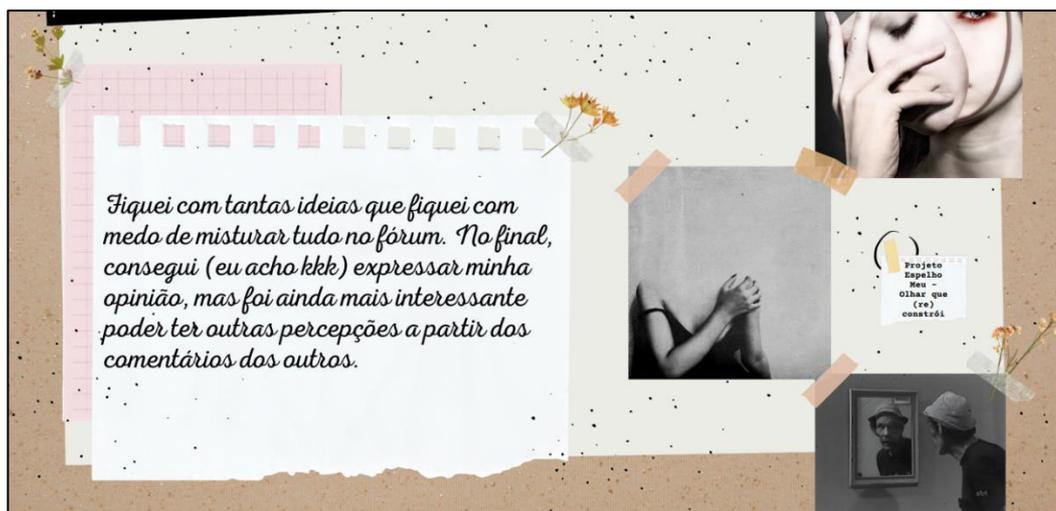


Figura 18 – Fragmento do diário de bordo elaborado por um EST44

Fonte: Dados da pesquisa.

O estudante atribui valor maior à possibilidade de conhecer a interpretação do outro do que a de expressar a sua. E justifica afirmando que assim pôde ter “*outras percepções*” (EST44) dos textos, outras leituras. Houve, portanto, a constituição de uma comunidade de leitores que, ao compartilharem suas leituras, ampliaram suas percepções, o que só fortalece o sentimento e a consciência de que pertencem a uma coletividade que, pela colaboração, fortalecem e ampliam seus horizontes de leitura (Cosson, 2019b).

O trabalho em equipes também se mostrou uma estratégia interessante para promover a aprendizagem colaborativa, uma vez que os estudantes precisaram ler juntos, escutar os pares, “negociar” os sentidos dos textos, levar em consideração o olhar de todos os membros do grupo, fazer escolhas de aplicativos e buscar a melhor forma para a construção de seus artefatos. Tudo isso sendo feito sempre com os textos literários como horizonte, como exemplificado neste excerto:

Para um dos trabalhos, a gente fez a leitura dos textos “O espelho” de Machado de Assis e “O espelho” de Guimarães Rosa. Fizemos a leitura, formamos grupos e discutimos com os colegas. Essa atividade fez com que a gente escutasse posicionamentos diferentes sobre cada texto. Tivemos o prazer trabalhar juntos, sempre respeitando e levando em consideração a ideia de todos. Uma atividade em equipe onde todos pudessem ser escutados e respeitados. Porque é assim que deve ser um trabalho em equipe (EST46).

“Comunicação” e “colaboração” além de serem competências digitais fundamentais para o exercício da cidadania no mundo contemporâneo (Lucas & Moreira, 2017), são, para EOL, agentes que provêm e potencializam as aprendizagens em rede, em consonância com o que hoje é suportado e oferecido pelas tecnologias digitais (Monteiro et al., 2015; J. A. M. Moreira et al., 2020; J. A. Moreira & Schlemmer, 2020; Pimentel & Carvalho, 2020).

No caso da proposta de ensino e pesquisa desenvolvida, a colaboração, como elemento de participação e cidadania em mundo cada vez mais construído pelas tecnologias digitais e pela cultura que elas engendram, foi também “substância” para o “enriquecimento” da leitura, que não finda na experiência “solitária”, mas se abre, especialmente na escola e, particularmente, nas atividades que propusemos, para a interpretação que foi, e sempre será, solidária (Cosson, 2019b). Para isso, as TIC, indiscutivelmente, colaboraram bastante, potencializando e estendendo no tempo (ubíquo) e no espaço (ciberespaço) as conversações, as construções coletivas, as interpretações, enfim, a experiência leitora dos sujeitos que, colaborativamente, agenciavam os sentidos “dos” e os elos “entre” os textos, como mostra a Figura 19:

Relacionar os textos "O Espelho" de Machado de Assis, e "O Espelho" de Guimarães Rosa, ao videoclipe da música "Máscara" da Pitty e o poema "Retrato" de Cecília Meireles.

No conto de Machado de Assis, ele apresenta uma alma visível, revelando a formação de cada indivíduo diante a sociedade, ao manifestar sua visão perante a mesma, o olhar da sociedade reflete diretamente no olhar de si próprio. Diante disso, vejo máscaras que sugerem no sentido figurado comportamentos, ações e pensamentos seguindo um mesmo modo, um mesmo padrão. E na letra da música "máscara" traz a desconstrução deste padrão, "fuja desse mesmismo, seja você, mesmo sendo considerado estranho ou bizarro".

Em contrapartida, vimos no conto de Guimarães Rosa, a desconstrução de si mesmo numa relação individual. Ele precisa desconstruí-lo para saber quem é de verdade, podemos levar isso como contrapartida por que na letra da música vimos desconstrução mas em uma abordagem direta com a sociedade e os limites impostos por ela. Já no conto de Rosa, é abordado o próprio caráter, o próprio saber sobre si, e a necessidade de uma abordagem diferente dos outros, a necessidade de desconstruir para se reconstruir, e ser alguém novamente, passando sempre por um ciclo onde o ponto central é saber quem você é diante de um espelho, tanto fisicamente quanto intelectualmente.

Ademais, vejo o poema de Meireles como uma consequência, de todos os anteriores, todas as limitações, tentativas de ser perfeito (padrão social), dúvidas sobre si mesmo, enfrentamentos de frente, julgamentos por ser você. E tentar se desconstruir para tentar ser você novamente é avassalador, chocante e extremamente difícil, e ao lermos "Eu não tinha este rosto de hoje, assim calmo, assim triste, assim magro, nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo. Eu não tinha este rosto de hoje, assim calmo, assim triste, assim magro, nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo". Logo nem o lábio amargo". Logo imaginamos alguém em extrema dor e sofrimento, alguém experiente mas ainda triste, pode ser alguém que se arrepende de não ter vestido máscaras novamente por não ter medo do julgamento ou não? Ou sente saudades do que era quando usava as máscaras da vida? Pode ter sido todas as suas desconstruções ou não? Isso me deixa com mais dúvidas ainda. Mas perante a tudo isso, vejo um olhar só, um olhar único, contemplando a vida e tudo que ela nos faz pensar e fazer.

9

10

Realmente essa trajetória feita pelos personagens podem ter nos mostrado ângulos diferente, mas que no final nos levam a um único olhar.

Concordo totalmente com sua opinião, o entrelaçamento de ideias é constante pode se ver relações tanto nos contos como no poema e na música, com idéias diferentes porém apresentando um único objetivo.

Concordo plenamente com a tua visão, o tema central de todas essas histórias, de todos os personagens é o mesmo, porém com pontos de vista diferente, mas que no final levam a uma mesma conclusão.

Concordo com o seu ponto de vista, realmente o que importa e que sejamos únicos e assim possamos ser sinceros e com opiniões próprias.

Gostei muito das suas reflexões, também interpretei o poema como as consequências desse não reconhecimento e do uso de máscaras diante da sociedade. Com certeza parar de utilizar essas máscaras não é uma tarefa fácil, e pode ser que haja arrependimentos por deixar de usá-las, mas acredito que isso dará um novo sentido à vida, afinal resultará no verdadeiro eu.

Na análise das obras percebemos que todas abordam o mesmo assunto de maneiras diferentes e realmente nos incentivam a viver sem máscaras mesmo não sendo algo inicialmente fácil.

Concordo com sua opinião, no final percebemos que tanto o conto, a música e o poema abordam o mesmo assunto.

Gostei muito das suas reflexões, na verdade não tinha conseguido interpretar muito bem o segundo texto, mais agora você me deu uma luz, obrigada, e eu fiquei muito impressionada com suas análises dos textos.

12M

É muito interessante como todas as obras se encaixam mesmo com suas diferenças, incrível seu posicionamento

11M

Apesar das histórias serem diferentes. É incrível como se encaixam no tema. Perfeita a visão de

Figura 19 – Discussão no fórum da turma sobre o elo entre textos

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora não seja o objetivo, por agora, falar da natureza dos comentários e sim da colaboração entre os estudantes, não posso deixar de destacar a sua "substância". Todos eles, sem exceção, se referem à interpretação dos textos, às repercussões individuais e coletivas da leitura, são respostas às indagações presentes na proposta. Nesse sentido, a ação colaborativa dos sujeitos concorreu para a

promoção da experiência leitora a outro patamar, mais rico, crítico e criativo. Faço essa ressalva, porque “aprendizagem colaborativa” não é uma categoria abstrata ou, muito menos, um lugar-comum da teoria sobre educação, especialmente dos estudos mais recentes que recorrem às TIC, mas uma competência que deve convergir com os propósitos educacionais.

É possível, por exemplo, haver colaboração sem que isso se converta em aprendizagem. Ou, ainda, a depender da proposta, é possível haver uma aprendizagem colaborativa aquém do que a experiência com o literário pode proporcionar. Tomo rapidamente uma situação hipotética para esclarecer o argumento. Após a leitura de um romance, um grupo de alunos que trabalhe para, por exemplo, elencar as características do gênero “romance”, ou para construir, com o auxílio das TIC, a linha do tempo dos acontecimentos da narrativa, ainda que estejam envolvidos numa situação de aprendizagem colaborativa, estarão apenas “aprendendo” os meios de acesso às obras que, em hipótese alguma, substituem os sentidos textos e a construção de uma “beleza” que enriquece a existência (Todorov, 2014).

A colaboração entre os pares, exemplificada nos excertos das entrevistas e nas figuras do diário de bordo e dos murais virtuais das turmas, onde foram realizados os fóruns, traz a campo um conceito caro tanto à EOL quanto ao ensino de literatura, que é a ideia de comunidade. A Figura 19, que exemplifica a construção coletiva dos sentidos do texto, é parte da comunidade de aprendizagem (Monteiro et al., 2015) ou da comunidade de prática (Lencastre, 2013), ou, ainda, de comunidade virtual de aprendizagem (J. A. M. Moreira et al., 2020) construída para o ensino-aprendizagem/pesquisa. Essa comunidade de aprendizagem era, igualmente, uma comunidade de leitores (Colomer, 2007; Cosson, 2019a, 2019b; Jover, 2007) que, juntos, agenciavam e expandiam os sentidos e as repercussões das leituras.

E, em função das TIC, essa comunidade tornou-se perene, ubíqua, expandindo sobremaneira o tempo-espaço da aprendizagem e ultrapassando as barreiras geográficas da presença física, o que, sem dúvida, foi uma mais-valia para os estudantes. A reconstrução, nos ambientes de conversação que as TIC proporcionam, dos espaços e tempos de aprendizagem dos alunos (Pacheco, 2014) foi importante para a construção e, principalmente, ampliação de uma comunidade de leitores.

vi) Autoria: Todas as produções dos estudantes, realizadas durante do projeto, revelam sua autoria. Dos comentários e perguntas no *chat* do *Google Meet*, nas aulas síncronas, às produções que apelaram à linguagem multimodal para a confecção dos diários de bordo, os estudantes, individual e coletivamente, imprimiram sua marca autoral, sua originalidade, suas singularidades, o seu modo

próprio de organizar as ideias. Todas as figuras desta seção, que captam fragmentos das ações desenvolvidas no projeto, são indicativos de que os estudantes não “conseguram” “*ir atrás de uma resposta certa*” (EST29) e, em função disso, precisaram criar suas próprias respostas ou suas próprias redes de aprendizagem (Pérez Gómez, 2015), seus próprios mapas mentais.

Para não parecer redundante na seleção de outras produções que apresentam marcas de autoria (ação) dos estudantes, aqui destaco apenas duas, uma de autoria coletiva e outra, individual. A primeira diz respeito a um mapa mental criado por uma das equipes de trabalho. Nessa atividade, os alunos precisaram compor, coletivamente, a relação entre contos homônimos de Machado de Assis e Guimarães Rosa, bem com as implicações da leitura e da discussão realizadas entre os membros de cada grupo. A Figura 20 mostra a produção de uma das equipes:

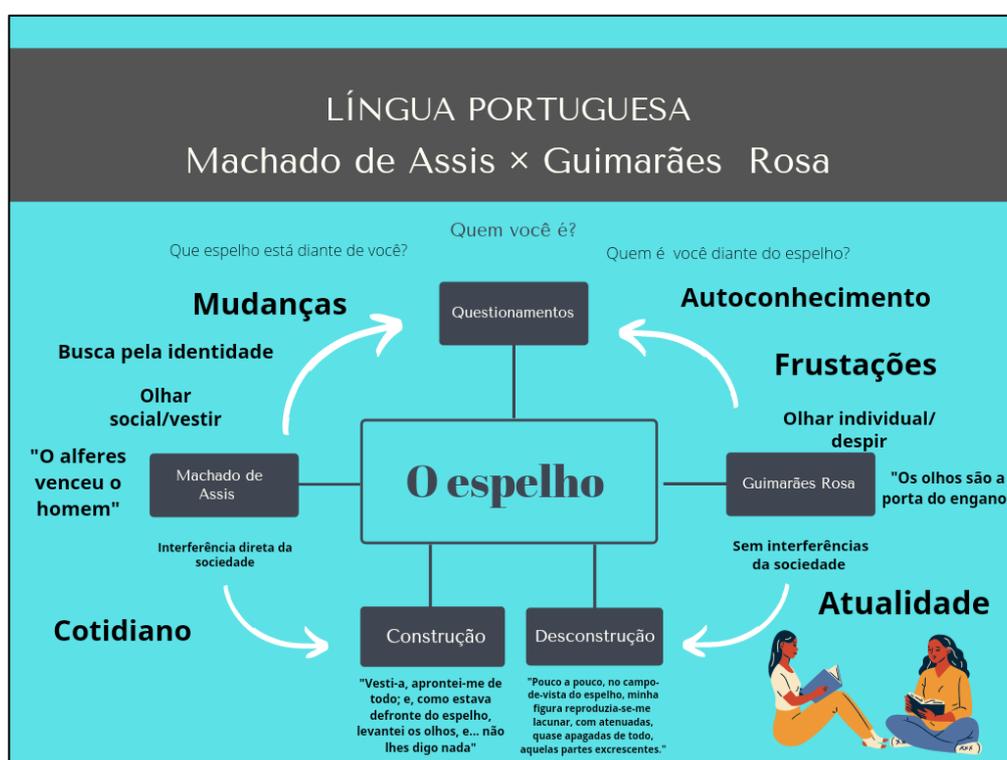


Figura 20 – Mapa mental criado pelos estudantes
Fonte: Dados da pesquisa.

Independentemente do aplicativo utilizado, por ocasião da atividade sugerimos o *Coggle*, o maior desafio era compor/criar uma rede de relações/significações dos textos e, principalmente, das leituras. Nessa criação, os estudantes recorreram à linguagem multimodal para responder às leituras, conforme lhes foi solicitado na atividade. No mapa, o aspecto autoral se destaca não somente pela forma como organizaram as informações sobre os contos, mas, principalmente, pelo modo particular de como

perseguiram e relacionaram os sentidos dos textos (Jouve, 2012), as repercussões da leitura, com seus pontos de convergência e divergência. Mais que isso, em vez “aprender” a biografia de autores consagrados da literatura ou outras informações que tangenciam a compreensão dos textos, foram os próprios estudantes os autores.

A autoria materializada no mapa mental, como resposta às leituras realizadas pelos estudantes, recorreu às TIC para comunicar, organizar, compartilhar e, com isso, expandir a compreensão sobre a experiência humana assente na literatura (Candido, 1999, 2004; Cosson, 2019b; Dalvi, 2019b). A natureza da autoria não reside, portanto, na identificação, por exemplo, de elementos da narrativa ou na caracterização de uma determinada corrente estética, mas na apropriação pessoal e coletiva da palavra que humaniza (Cosson, 2019b). Reside na apropriação de um “saber que faz florescer nos alunos uma formação humanística” (Aguiar e Silva, 1998, p. 28).

Discutir e demarcar a natureza da criação/autoria nas atividades dos estudantes são pontos fundamentais desta investigação e do ensino de literatura que se propõe a explorar a perspectiva humanizadora dos textos. Novamente recorro a uma situação hipotética para clarificar o argumento. Se um grupo de alunos criasse, por exemplo, um mapa mental, rico em imagens e texto escrito, que relacionasse a periodização dos contos ou as características de cada autor, ainda que estivessem “produzindo” algo, sendo “ativos”, estariam subaproveitando ou, mesmo, anulando, a potência humanizadora do texto literário.

Nesse sentido, as possibilidades de autoria que as TIC e a EOL viabilizam (C. de M. e Almeida & Bianco, 2021; J. A. Moreira & Schlemmer, 2020; Pimentel & Carvalho, 2020; E. Santos et al., 2015) foram agenciadas, no trabalho, para a promoção da humanização pela palavra. As relações que os estudantes fizeram dos contos trouxeram à luz questões como “olhar social”, “olhar individual”, “identidade”, “frustações”, “construção e desconstrução do ser”, num exercício de autoria que é meio e fim do nosso interminável processo de humanização (Dalvi, 2013b). A autoria revelada nas produções dos estudantes se aproxima dos resultados encontrados por outros investigadores (Corso, 2018; Neves, 2016; Smaniotto, 2019) que, embora não tenham recorrido às TIC, apontam a valorização das subjetividades e do aprofundamento da experiência (humana) como elementos basilares do ensino de literatura.

Um dos exemplos mais significativos de autoria, sob essa perspectiva, veio de forma “não provocada”. Digo dessa forma, por se tratar de um texto não solicitado diretamente sob forma de atividade. Uma das estudantes “espontaneamente” produziu um poema como resposta às suas leituras

e às conversações realizadas ao longo do projeto:

Mi espejo

Entalhes dourados

Em padrões florais emaranhados

Caixa de Pandora

De narcisos, que não sei dizer que segredos têm guardados

Com tanta atenção que chama, desperta curiosidade

Tão perturbadora.

Haste fina encaixando-se perfeitamente entre os dedos

Objeto plano e imaculado

Olhos que me observam do outro lado

Tentando descobrir em mim sonhos e medos

Mi espejo...

Corpo caído sobre a grama

Perto do lago

Pétalas de narcisos caem...

A penumbra contrastando com sua cor branca

Excelência por nobreza...

Ou seria "com nobreza"?

Qual seria a gramática perfeita?

Mi espejo...

Na minha frente, não sei o que vejo

Alma ou reflexo?

Mi reflejo...

Será que pergunto quem é mais do que eu?

Espelho, espelho meu...

Dedos pequenos e infantis tocam superfície

(Dedos magros e curtos tocam superfície)

Salvador Dalí,

Que Narciso virá a seguir?

Espelho, espelho meu.

Quem será eu?

O que será feito dela?

Gostaria de conseguir ver as diferenças singelas.

Agora apenas sei que ela não sou eu

E eu...

Tampouco voltarei a ser ela.

Mi espejo...

¿Es mi reflejo o mi deseo? (EST35).

O poema elaborado pela estudante não foi solicitado, não foi, portanto, uma resposta direta aos textos sob forma de atividade formal. Ainda assim, não se trata de uma produção espontânea, que nasceu à luz do voluntarismo da estudante, mas de uma ressonância, sob a forma de texto literário, das leituras, do incômodo de quem viveu uma experiência (Larrosa, 2002), ou de quem ficou com “*pulga atrás da orelha*” (EST12) com os textos e com as ações do projeto.

Há nesse texto autoral um universo de possibilidades para a discussão, desde as claras referências a textos selecionados e lidos na vigência do projeto, à forma particular, original e poética de como a estudante “organizou” as ressonâncias das leituras. Aqui, “contento-me” com aquilo que parece ser a “conclusão” da experiência humanizadora, que a arte faz florescer, vivida pela estudante em um contexto de ensino-aprendizagem: “*agora apenas sei que ela não sou eu E eu... Tampouco voltarei a ser ela*” (EST35).

A escrita literária na escola, como possibilidade de autoria, não é uma novidade. Há, na literatura científica, recomendações de que na escola deve ser permitida “a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler” (Dalvi, 2013b, p. 82) e de que “deve o estudo dos textos literários ser orientado *poeticamente*, isto é, a arte de ler e interpretar deve induzir

e incentivar nos alunos o desejo e o gosto de escrever” (Aguiar e Silva, 1998, p. 31, grifo do autor). No entanto, considerando que não houve, por parte das ações de ensino e pesquisa, uma orientação voltada para a produção literária, como forma de estímulo e manifestação da autoria, o texto da estudante mostra que, na escola, a literatura pode ser respondida com e por sua própria linguagem e, neste caso, como, evidenciado pela estudante, para forjar uma nova arte de viver (Petit, 2020), que passe a olhar para si, para o mundo e para os outros sob novas e múltiplas perspectivas.

vii) Alegria e esperança: Este subtema não estabelece uma relação direta e explícita quer com o ensino de literatura, quer com a apropriação pedagógica das TIC. No entanto, aqui se faz presente por conta das muitas e carinhosas manifestações dos estudantes que encheram a mim e às professoras de alegria e esperança, “ações” imprescindíveis e indissociáveis da prática educativa (Freire, 2008). A esperança, sendo ou não professor, não é para o indivíduo, como bem ensina Freire (1992), uma questão de “pura teimosia”, mas uma necessidade ontológica, ou um imperativo existencial. Quando esse imperativo é posto à prova sob circunstâncias novas e adversas, como foi para nós o ERE, e tem como resultado o interesse dos estudantes pelas aulas, a aprendizagem e a gratidão, é que temos a certeza de que professores e alunos, juntos, podem aprender e ensinar a “resistir aos obstáculos a nossa alegria” (Freire, 2008, p. 72).

O movimento coletivo de resistência aos obstáculos gerou alegrias também coletivas, como esta relatada por uma das estudantes:

Lembrei de quando fiquei horas me olhando no espelho tentando me imaginar com o cabelo curto porque já estava cansada de ver a mesma imagem por anos, e juntamente com esses pensamentos, vinham as falas dos outros sobre como seria um erro. Nessas horas sempre me lembro de “O Espelho” de Machado de Assis e Guimarães Rosa. Aprendi demais, de verdade, vou guardar esses textos com carinho. Sem esquecer também o quadro “A reprodução proibida”, a música Pitty “Máscaras” e do “Mito de Narciso”. Não vou mentir que por um momento pensei em ser professora e fazer a mesma coisa como uma forma de agradecimento e retribuição. Esse projeto, com certeza, carrega o peso de ser o melhor que tive a honra de participar. Sou eternamente grata (EST31).

Querer ser professora, em um momento social e político adverso ao magistério, como forma de

agradecimento, foi uma das coisas mais bonitas que testemunhei durante a realização dos ciclos iterativos. A alegria da estudante, que leu os textos, pensou, refletiu e se transformou, foi também a nossa alegria. Alegria de quem teve a esperança, necessária às transformações, ancorada na prática (de pesquisa e de ensino) e nas condições concretas dos sujeitos (Freire, 1992). As ações de pesquisa e ensino, de forma deliberada e esperançosa, ousaram ultrapassar aquilo que foi a tônica do início das aulas remotas: a transposição do modelo presencial físico, com as suas práticas mais ordinárias para uma aprendizagem mediada por tecnologias digitais (J. A. M. Moreira et al., 2020), na qual, de modo geral, persistiram problemas como o predomínio do modelo expositivo e o uso instrumental das TIC (Bottentuit Junior et al., 2020; Joye et al., 2020; J. A. Moreira & Schlemmer, 2020).

A esperança freiriana é verbo, é ação, é mobilização coletiva dos saberes, caso contrário se torna espera vã (Freire, 1992). Nossa esperança, mobilizada pelas ações de planejamento e concretizada com os estudantes, era de que as aulas remotas, em um tempo tão exíguo, garantissem mais do que a “continuidade” da escola, mas a descoberta, pela literatura, de novas formas de ser e estar no mundo. A simples e ordinária ação de se olhar no espelho e, ao fazer isso, ver refletida a sua imagem e as ressonâncias pessoais dos textos de Machado e Rosa, mostra que a estudante conseguiu “violentar” convenções de um mundo já pronto, dito, pensado e imposto sem reflexão (Larrosa, 2003a). Isso, sem dúvida, é motivo de alegria que nos “obriga” a continuarmos “esperançando”.

Por fim, apresento outra “resposta não provocada”, que chegou para mim e para uma das professoras, via *e-mail*. Aqui, optei pela captura de tela, em vez de copiar o texto da mensagem, por me parecer mais “orgânico”, com as características do gênero “*e-mail*”, como assunto, dia e horário do envio, preservadas:

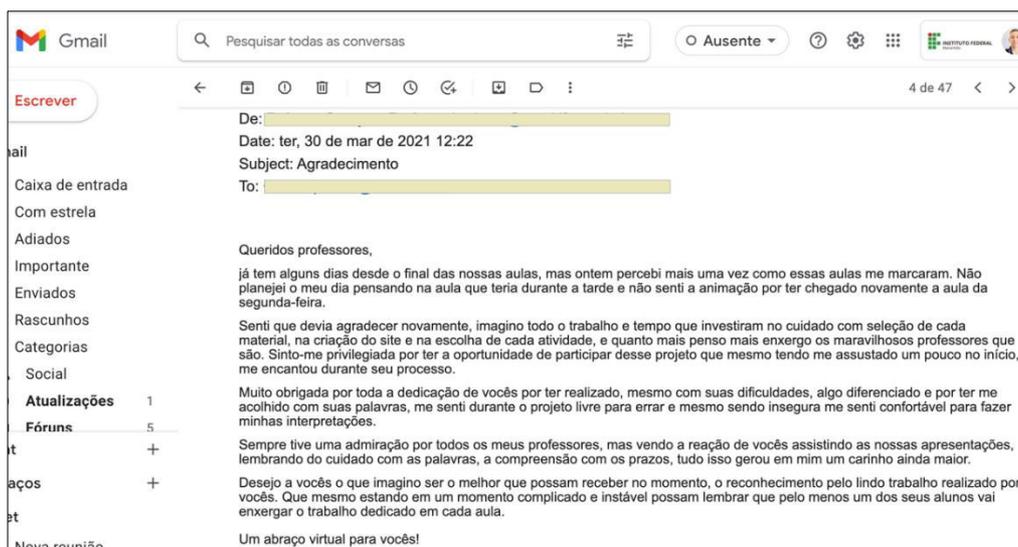


Figura 21 – *E-mail* de agradecimento enviado por um estudante

Fonte: Dados da pesquisa.

Tudo relativo às ações desenvolvidas no projeto está nesse *e-mail*, das dificuldades às aprendizagens. Em seu agradecimento, o estudante cita os materiais, o “momento complicado”, as atividades, o “susto” inicial, a mediação, o “encantamento” com o processo, a liberdade para errar e a coragem para interpretar, a comunidade de leitores, a empatia e a compreensão como elementos que tornaram a experiência de aprendizagem em algo marcante e especial.

Esses elementos carregam consigo uma dimensão que extrapola os conteúdos, os métodos, competências, habilidades, objetivos, ferramentas e outros componentes dos processos pedagógicos. O que está posto pelo estudante diz respeito ao cuidado das professoras com boniteza de sua prática (Freire, 2008), que, obviamente, abrange um saber técnico-pedagógico, indispensável à prática docente, mas também considera a dimensão humana, com suas potências e fragilidades, especialmente em momentos conturbados da História, como o vivenciado por ocasião das aulas.

O conforto para falar e interpretar os textos, ao qual se refere o estudante, foi fundado na relação dialógica estabelecida entre professores e alunos. Uma relação que, ao contrário do que possa parecer, não torna os sujeitos “iguais”, mas transforma as diferenças em possibilidades de aprendizagem, em um ambiente onde uns crescem com outros (Freire, 1992). Teria sido mais cômodo, tanto de minha parte, quanto das professoras, “aceitar” a inexorabilidade do tempo e das circunstâncias pandêmicas para o desenvolvimento das ações de ensino e pesquisa.

No entanto, particularmente, ao assumir a perspectiva freiriana de educação, para quem “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. E sem ela não haveria História, mas puro determinismo” (Freire, 2008, p. 72), preferi, junto às professoras, negar determinismos e contornar

as adversidades. Penso que sem esse movimento coletivo, de “temperar” a realidade com esperança, não haveria relatos, como estes destacados nesta seção, que atestaram, além de experiências significativas de aprendizagem, que o diálogo, o respeito aos estudantes, a consciência do inacabamento (Freire, 2008) fazem da esperança causa e consequência da educação, motor de propulsão dos humanos, particularmente dos jovens estudantes, sujeitos desta investigação.

6.5 De volta ao porto

A discussão proposta nesta seção é orientada pelo seguinte objetivo:

- i. Fomentar, nos processos pedagógicos, a colaboração entre docentes para a apropriação cultural das TIC.

Todas as etapas de campo desta investigação foram realizadas no grande colégio que são os professores (Nóvoa, 2020b), fundado na colaboração. A colegialidade, portanto, mais do que um “tema”, é o invólucro que circundou todas as ações de pesquisa e de ensino-aprendizagem desta investigação. Desde a metodologia, a DBR, que pressupunha uma ampla participação dos sujeitos na problematização dos temas e na preparação das atividades, até a maneira como cada docente colaborou nas aulas dos colegas, a colegialidade esteve presente. Durante uma das quase 20 reuniões que realizamos, uma das professoras, em agradecimento, fala das trocas realizadas entre os sujeitos:

Aproveito agora para agradecer a oportunidade de poder ter participado e, em especial, dessas reuniões. Quando você fez o convite, eu achei que a princípio seria como ah! vou aplicar algo com a minha turma, mas eu não esperava que nós passássemos por um momento de formação, de trocas também (PROF2).

O “espanto” da professora, ao saber que não teria algo oferecido por um pesquisador para que fosse “testado” com seus alunos, mas um projeto a construir, mostra que, de alguma forma, ainda prevalece na pesquisa acadêmica a ideia criticada por Ceia (2002, p. 19), de que “se investiga para servir de bandeja a um professor o produto da investigação”. No caso desta pesquisa, o primeiro produto da investigação, o “*Website Espelhos*”, carrega as “digitais” indelévels das professoras. As reuniões referidas pela professora não são por ela nomeadas como “encontros para planejamento”, mas como “momentos de formação”, de trocas. Nessas sessões de formação, eu, pesquisador, também estava a ser “formado”, uma vez que não “possuía” um projeto pronto para apresentar às colegas, mas apenas

algumas ideias incipientes, ou “*sementes*” (PROF1) que só ganharam relevo e frutificaram na colegialidade que estabelecemos. Partimos desse “porto” e a ele retornamos.

A PROF1, além de avaliar positivamente o modo como os sujeitos foram envolvidos nas ações de pesquisa e ensino, mostra em sua fala uma apropriação pessoal do projeto, o que é excelente e vai ao encontro das ideias assentes na DBR: “*a maneira como você se posicionou deixou a gente assim com abertura para sugerir. Você buscava costurar ali as ideias dos outros para que fizessemos uma coisa que pudesse todo mundo chamar de nosso*” (PROF1). A construção foi tão “nossa”, que as professoras reformularam parte do que havíamos construído para utilizarem em outras turmas, agora já sem o “compromisso” com as ações deste trabalho de pesquisa.

A propósito, a mesma professora também apontou ganhos pessoais enquanto pesquisadora: “*você é o pesquisador, mas a gente também foi pesquisador, porque a gente foi atrás de textos, coisas para trabalhar com o aluno. É um trabalho da tua pesquisa, mas ela enriqueceu também a gente*” (PROF1). O “enriquecimento”, portanto, foi coletivo: estudantes, professoras, pesquisador e, eventualmente, outros pesquisadores que tenham interesse nos temas aqui discutidos.

A colegialidade reverberou para os estudantes não somente como novas oportunidades de aprendizagem, mas também como possibilidade de refletir sobre a complexidade do trabalho docente, algo que considero muito positivo. Ao término de uma das aulas, os estudantes fizeram muitos elogios à maneira como as atividades do projeto estavam sendo conduzidas. Nessa ocasião, a PROF3 aproveitou para reforçar a importância do trabalho (do) coletivo:

*As atividades só estão assim, tão interessantes, porque realmente fizemos um **trabalho coletivo**. Se não fosse a cooperação que a gente teve, com o trabalho a mais de pensar, **repensar e tirar tempo para se dedicar** com Nataniel, com a PROF1 e a PROF2, não teria sido tão bom. Colocamos várias cabeças para pensar em tudo que foi oferecido a vocês. Só deu muito certo, porque houve muita cooperação. Nessas horas que a gente percebe o quão difícil é, quando a gente está sozinho. Uma cabeça só para pensar um monte de coisas. E quando a gente trabalha com gente que está empenhada, que tem vontade e quer ver a coisa funcionar, olha como sai um trabalho bom! O reconhecimento de vocês me deixa bem feliz. Esse foi um trabalho muito acarinhado para vocês e me sinto muito feliz em participar deste projeto* (PROF3, grifo meu).

Além de ser um importante exercício de metalinguagem que faz com que os alunos compreendam e valorizem o trabalho prévio que os professores desenvolvem para realizarem suas aulas (K. A. B. dos Santos, 2019), a fala da professora pontua que o “trabalho a mais”, que foi realizado por um coletivo, permitiu a construção e o desenvolvimento de uma experiência significativa de ensino-aprendizagem para todos os sujeitos. Convém lembrarmos-nos de que, independentemente da realização de um trabalho de investigação científica, a colegialidade estabelecida entre colegas professores foi, durante a vigência do ERE, fundamental para o “enfrentamento” dos problemas educacionais advindos com pandemia, como referem alguns trabalhos (Bottentuit Junior et al., 2020; Flores et al. 2021).

Outro ponto, também salientado pelas professoras durante as reuniões de avaliação, diz respeito ao envolvimento pessoal com a elaboração das atividades e suas repercussões durante o desenvolvimento das aulas. Um dos desafios em relação aos alunos era “*envolvê-los de tal modo como eu me senti envolvida*” (PROF2). Esse envolvimento vislumbrado pela docente foi, por nós, exercitado previamente. Da mesma forma que queríamos que os estudantes construíssem algo, estávamos construindo uma proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem. Em outras palavras, como acreditávamos e acreditamos que o estudante pode construir conhecimento de forma colaborativa com os pares e os professores, igualmente investíamos no desenvolvimento da competência e profissionalidade em contato com os colegas professores em local de trabalho (Veiga Simão et al., 2009), neste caso também em uma atividade de pesquisa. A propósito, o envolvimento das professoras com as atividades não ocorreu somente nas etapas de planejamento, mas também no curso do projeto, inclusive com as repercussões literárias, como destaca a PROF2:

Essa experiência [com o literário] foi feita para mexer. Eu também me senti muitas vezes provocada. Sei lá, é como se ao mesmo tempo em eu estivesse conduzindo algo, também estivesse mergulhada nisso, eu [a professora cita seu nome]. Em muitos momentos eu me sentia tocada também com as atividades, com as palavras, com os alunos. Meu Deus! Eu me emocionei muito, eu começava a corrigir e começava a chorar (PROF2).

A professora sentiu-se tocada com as atividades, que não lhes eram estranhas, visto que também havia ajudado a construí-las. Talvez essa repercussão também tenha sido a materialização em palavras do sentimento de orgulho do trabalho feito “*a muitas mãos*” (PROF3). A experiência “feita para mexer

com os outros” acabou também nos passando, nos acontecendo, nos tocando (Larrosa, 2002). Esse ponto é particularmente importante para evidenciar que a colegialidade entre docentes, prevista para a apropriação cultural das TIC, foi além e fez recrudescer o envolvimento dos sujeitos com seu “objeto” de trabalho, a literatura. Esse envolvimento teve, entre os sujeitos, várias ressonâncias, tais como: participações em cursos e *lives* sobre o ensino de literatura ou TIC; reformulação do “*Website Espelhos*” para utilização em outros contextos; publicação de um artigo científico sobre o ensino de literatura; e partilha de materiais, via *WhatsApp*, atinentes aos temas trabalhados no projeto após a conclusão de todos os ciclos iterativos.

No que tange especificamente à apropriação cultural das TIC, sem esquecer que a componente pedagógica faz parte da cultura, as professoras também relataram ganhos. Claro que, como destaquei em outra parte dos resultados, elas já possuíam alguma familiaridade com as TIC, embora em níveis diferenciados. De qualquer forma, a necessidade de implementar o ERE e as ações planejadas para o desenvolvimento dos ciclos iterativos trouxeram para as professoras novos conhecimentos relativos às TIC, como afirma, orgulhosamente, a PROF1:

Eu estou feliz em ter aprendido tanta coisa diferente de tecnologia, ter descoberto como ela pode me ajudar. Trabalhar com todos esses programas, na verdade, só me enriqueceu. O Canva, por exemplo, foi um programa que eu aprendi também com o pessoal [os pares]. Não o conhecia e deixei o PowerPoint, porque foi uma ferramenta que me permitiu melhorar, exemplificar, digamos dá um up nas minhas apresentações. Então não foi só ele, foram outras coisas, outros programas (PROF1).

Não podemos nos esquecer de que embora o trabalho docente não se reduza ao mero domínio de técnicas e procedimentos que colaboram para a transformação do saber científico em saber escolar (M. R. N. S. Oliveira, 2014), dominar técnicas e saber utilizar artefatos tecnológicos é parte fundamental do trabalho daqueles que acompanham as transformações das práticas sociais. Nesse sentido, ainda que possa parecer uma trivialidade para quem já domina o recurso referido pela professora, o conhecimento de uma nova ferramenta permitiu a ela que vislumbrasse novas possibilidades para o seu fazer pedagógico. E essas oportunidades de aprendizagem se desenvolveram “*com o pessoal*” (PROF1), com a colegialidade formada entre, pelo menos, três professoras e um professor pesquisador.

Na verdade, no colégio (Nóvoa, 2020b) que criamos havia mais do que esses quatro sujeitos.

Em virtude de termos explorado, na proposta pedagógica, a existência de ecossistemas comunicativos que transformam nossa percepção de tempo, espaço e presença (Castro & Queiroz, 2020; J. A. Moreira & Schlemmer, 2020), no nosso “fórum de professores” houve a colaboração de outros colegas, como destaca a PROF1: *“eu sempre gostei de trabalhar em grupo. O interessante dessas atividades é que tivemos a oportunidade de trabalhar com colegas da mesma e de outras instituições, o que só foi possível graças a essas tecnologias”* (PROF1).

Nas atividades que foram desenvolvidas durante os ciclos iterativos, além da participação de cada professora nas aulas das colegas, docentes de outros *campi* do IFMA e de outras instituições também foram colaboradores das docências alheias (Bruno et al., 2018). Experiências exitosas como essa só puderam ser viabilizadas, durante o ERE, por conta da apropriação cultural da TIC (Figueiredo, 2020b). No período pré-pandêmico, já existiam plataformas de comunicação por vídeo como *Google Meet*, *Zoom*, *Skype* e outras, mas não era comum, pelo menos na realidade estudada, o “trânsito” de docentes nas aulas dos colegas. Foi somente a partir da realidade que se impôs com a pandemia que os sujeitos precisaram criar e, sobretudo, se apropriar de uma “nova cultura educacional”, pensando especificamente no uso dessas plataformas. Nesse sentido, a despeito das dificuldades enfrentadas durante a pandemia, as aulas remotas permitiram sobremaneira a ampliação da colegialidade que estabelecemos inicialmente “apenas” com um professor pesquisador e três professoras.

Por fim, seja nas atividades de co-formação que realizamos antes, durante e após o desenvolvimento dos ciclos iterativos, seja na participação de outros professores nas atividades do projeto, a colegialidade foi o lugar, foi o “porto” de partida e de chegada. E na “navegação”, que foi suportada e enriquecida pelas TIC, exercitamos o que recomenda Nóvoa (2017b): a passagem duma dimensão individual para uma dimensão coletiva da profissão docente.

Em uma navegação, mesmo quando se naufraga, alguém precisa registrar até onde a embarcação chegou, tal como recomenda um intrépido navegante, personagem da obra “O Conto da Ilha Desconhecida” (Saramago, 2016), citada na epígrafe deste capítulo. Considerando que nesta “navegação”, que foi o trabalho de pesquisa, as turbulências não foram fortes o suficiente para fazer a embarcação naufragar, eu mesmo tenho a oportunidade de relatar até onde chegamos e prospectar novas rotas, tarefa levada a cabo no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. (...) O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já” (Saramago, 2016b, pp. 492–493).

Ao “término” de uma viagem é comum que os viajantes tenham coisas para contar, como seus achados, suas experiências e sensações advindos com o percurso. No caso desta viagem acadêmica, que se propôs, em seu objetivo geral, “Avaliar como se processa, nas aulas de literatura do Ensino Médio, a aprendizagem mediada por um projeto de integração das TIC e metodologias ativas às atividades de leitura e produção de conteúdo em torno dos textos literários”, os achados foram discutidos de forma sistemática no capítulo anterior e agora sintetizados.

O primeiro ponto desta síntese é a reiteração da perspectiva teórica que orientou a investigação em todas as suas etapas. O trabalho colegiado desenvolvido por mim, na função precípua de investigador, e pelas três professoras que participaram da pesquisa, considerou o ensino de literatura sob a perspectiva da humanização. Métodos, ferramentas, técnicas, cultura etc. foram agenciados sob essa ótica, o que pode, ao mesmo tempo, ser compreendido como um limite, ou como uma contribuição original para a discussão acadêmica em torno do ensino de literatura com apropriação das TIC.

O segundo ponto que preciso esclarecer é que o fio condutor deste capítulo final considera, além da questão de investigação, duas questões feitas a mim pelas professoras Márcia Manir e Maria Altina, como respostas ao trabalho de orientação por elas realizado. Esses questionamentos realizados no curso da investigação, seja na leitura de manuscritos provisórios, seja na apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, provocaram em mim respostas que estão “diluídas” no texto, mas que nesta última parte faço questão de pontuar. E assim o faço por acreditar que parte dos méritos de uma orientação não é, exatamente, apontar “os caminhos”, talvez porque eles nem existam, mas provocar redirecionamentos

do olhar do investigador, questionar o que lhe parece “claro” e tensionar ideias para que se tornem fecundas. É no movimento dessas tarefas, levadas a cabo pelas professoras Márcia e Altina, a quem reitero os meus agradecimentos, que conseguimos construir e desbravar as nossas próprias veredas.

O trabalho, que teve como ponto de partida a questão “Quais são os contributos dos meios digitais *on-line*, integrados em metodologias ativas, para o ensino-aprendizagem da literatura no Ensino Médio do IFMA?”, foi desenvolvido integralmente no ciberespaço, com as contingências e potências do ERE. O trabalho de integração das metodologias ativas às aulas de literatura tem como resultado principal a ideia de que mais importante do que a adesão a uma estratégia ativa já consagrada na literatura científica é a criação de um ecossistema pedagógico e comunicacional (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020; Pimentel & Carvalho, 2020), em que a atividade do pensamento (e suas materialidades) seja comunicada, validada, partilhada, cocriada, e, que nesse movimento, todos os sujeitos se locupletem.

Até algo que possa parecer apenas uma formalidade de um projeto de ensino, como o cronograma, colaborou, dentro do ecossistema criado, para a promoção de uma postura mais ativa, mais responsiva e responsável dos estudantes. O simples fato de saberem previamente quais seriam as atividades, como poderiam ser feitas e quando deveriam entregar, “obrigaram” esses estudantes a serem mais proativos, diligentes e corresponsáveis por sua aprendizagem. Neste caso, a “desinformação” não pôde ser evocada como álibi para a inércia. Seria, portanto, o cronograma de um projeto para o ensino-aprendizagem, por si só, uma metodologia ativa?

Claro que não, pois o que acontece é que nesses ecossistemas pedagógicos, ideias e princípios das estratégias ativas já conhecidas podem ser arregimentados, desde que eles se alinhem aos propósitos educacionais e às perspectivas teóricas dos docentes. Em outras palavras, o “otimismo ingênuo”, e, por vezes, simplificador em relação às TIC e às metodologias ativas, deve dar lugar a um trabalho (teórico-prático) de investigação sobre as convergências e colisões entre aquilo que é propalado no senso comum e na academia e a própria *episteme*, a forma como se constrói conhecimento em uma determinada área do saber.

No caso da literatura, as dúvidas, as incertezas, os questionamentos sobre si e sobre as ideias vigentes no mundo, levantados pelos estudantes como respostas às atividades desenvolvidas, foram de encontro ao pragmatismo e à adaptabilidade aos mercados, ideias que, de alguma forma, parecem estar subjacentes aos estudos sobre TIC, aprendizagem em rede e metodologias ativas, como mostra este excerto:

A adaptação dos sistemas digitais ecológicos e em rede para criar ambientes educativos pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante, dotando-o de competências que são hoje essenciais ao sucesso nos novos mercados de trabalho, que buscam nos seus colaboradores a capacidade de se adaptar continuamente e de assumir quotidianamente posturas ativas, críticas e colaborativas (Dias-Trindade, 2021, p. 70).

O ensino de literatura, mesmo quando há forte presença das TIC e de seus ecossistemas comunicacionais, como no caso desta investigação, não esteve a serviço dessa formação e da adaptabilidade de colaboradores, que na verdade são trabalhadores que, como a maioria dos humanos, constroem sua existência pelo trabalho. Não pretendo, nem de longe, com o excerto que apresento da eminente professora Dias-Trindade, trazer ao debate um *argumentum ad hominem*. A discussão restrita e elevada ao campo teórico apenas traz um tensionamento de ideias recorrentes na contemporaneidade no campo da educação, como a “necessidade” de formar sujeitos “adaptáveis” para serem bem-sucedidos em um mundo volátil (Bates, 2017), ou o trabalho de *coaching* do professor (Pérez Gómez, 2015).

Essas ideias, ainda que tenham o justo fundamento da inserção dos indivíduos ao mundo do trabalho, não se alinham, na escola, ao ensino de filosofia, de artes, nem se “alinham” aos resultados deste trabalho para o ensino de literatura. O corolário dessa reflexão pode ser sintetizado na seguinte afirmação: ou a educação (incluindo a escolar) é realmente para a vida, com as suas múltiplas e complexas dimensões, que incluem o trabalho, mas não se limitam a ele, e que excedem a vida ordinária e imediata (Dalvi 2019b), ou é apenas um arremedo para formar seres maleáveis o suficiente para se adaptarem ao mundo que está “dado”.

Ainda no campo das “divergências”, o trabalho fornece dados suficientes para afirmar que princípios das metodologias ativas, ao contrário do que há na pedagogia (da existência) que lhe dá lastro, podem ser agenciadas para colaborar com a “fundação” do gosto, em lugar do suposto respeito às preferências, gostos e “aptidões” dos educandos. Não foram raros os relatos de alunos que “odiavam” Machado de Assis, mas que, com o desenvolvimento das ações do projeto, passaram a ter outro olhar. Mesmo, e talvez por isso, os estudantes, lendo textos que estavam além de sua compreensão imediata, conseguiram enxergar nesses textos conhecimentos e experiências válidos para o seu desenvolvimento pessoal.

Especificamente sobre as atividades, é importante pontuar que o desejo de participar da cibercultura, também no âmbito da educação, com a criação de artefatos via TIC, é algo que precisa ser provocado entre os jovens. A análise de dados evidenciou que, embora os estudantes participassem da cibercultura, boa parte mais “consumia” do que produzia informação, como se ainda vivêssemos sob a égide da *Web. 1.0*, na qual a produção e compartilhamento de artefatos exigia conhecimento técnico sofisticado e ficava restrita a grandes corporações privadas.

A utilização de uma ferramenta como o *Padlet*, por exemplo, não foi tão intuitiva, nem tão bem aceita, como imaginávamos. Alguns estudantes relataram que teria sido mais cômodo para eles que tivéssemos concentrado todas as atividades na ambiência institucional, o *Google Classroom*. No entanto, pelo potencial e diferencial da ferramenta para a promoção da autoria colaborativa e das conversações em rede, apropriamo-nos dela com os estudantes. Precisamos ensiná-los a utilizar essa ferramenta para que aquilo que existia em potencial se transformasse em uma comunidade de aprendizagem/leitura.

Em outros termos, a análise de dados “confirmou” a inexistência quase mágica da disposição e *expertise* dos jovens para a utilização de ferramentas digitais (Ribeiro, 2019). Essa disposição, assim como a necessidade de literatura, foi forjada no ato pedagógico, na relação estabelecida entre os sujeitos. Assim, a despeito do estranhamento inicial de alguns estudantes, o *Padlet*, associado a uma intensa mediação docente, permitiu a implementação e, principalmente, o incremento de uma comunidade de leitores. Nesse ponto, o ensino de literatura, TIC e metodologias ativas convergem.

A comunidade de leitores, que incluía professores e estudantes, só pôde ser expandida no tempo e no espaço em função das tecnologias digitais de que hoje dispomos. Foi a partir da existência de presenças digitais, híbridas, plurais (J. A. Moreira & Schlemmer, 2020), que as tecnologias e a cultura contemporâneas viabilizam, que sujeitos promoveram conversações em rede e, assim, conseguiram expandir coletivamente os sentidos e ressonâncias dos textos literários.

As atividades planejadas colaboraram para a expansão dessas ressonâncias. No entanto, a análise de dados apontou que o interesse dos estudantes por essas atividades estava condicionado à compreensão dos textos a partir de leituras individuais e, principalmente, coletivas, mediadas pelos pares e pelas professoras, nas aulas síncronas e nos fóruns. Em outras palavras, a existência, por si só, de atividades que “convoquem” os estudantes à ação e/ou que façam uso intenso das TIC não são suficientes para despertar o interesse nem pelos textos nem pelas atividades em si. Nesse sentido, para o ensino de literatura mediado pelas TIC, mais importante do que “excitar” os jovens com tecnologias e métodos, é “incitar” os estudantes à leitura, à dúvida, à descoberta, à observação, à partilha, ao

questionamento, ao diálogo, à alteridade, ao conhecimento e a tudo quanto a literatura na escola possa proporcionar. As TIC, portanto, não são, para o ensino de literatura, subterfúgios lúdicos que abrandam ou falseiam as dificuldades e desafios inerentes à leitura de textos literários, mas uma linguagem que pode colaborar, e que neste caso colaborou, para o aprofundamento da experiência literária.

Outro resultado relevante, preocupante, mas não surpreendente, desta investigação foi o flagrante baixo nível de interesse, mesmo provocado, dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, quando comparado àqueles do segundo, pelas atividades do projeto. Essa sim foi a “confirmação retumbante” da discussão teórica e de nossas preocupações nas reuniões de planejamento. Os estudantes que vivenciam as pressões e cobranças pessoais, familiares e sociais pelo ingresso na universidade tendem, como foi o caso, a renunciar atividades e projetos “alheios” ao propósito de aprovação em exames.

Um contributo que considero muito importante para ajudar a responder à questão de investigação diz respeito à colegialidade que consegui estabelecer com três professoras, que, além de sujeitos desta pesquisa, são colegas de trabalho. A colegialidade foi nesta investigação muito mais do que uma formalidade do método, que pressupunha colaboração, mas a agência que, além de incrementar o processo ensino-aprendizagem, fez recrudescer entre todos nós o desejo e a necessidade de conhecer mais e melhor o nosso objeto de conhecimento, de leitura, de trabalho: a literatura escolarizada, neste caso mediada pelas TIC. Os ganhos, portanto, como o previsto, foram para todos os sujeitos, alunos, professoras, investigador e, quem sabe, outros professores e investigadores.

Sobre os questionamentos realizados pelas orientadoras deste trabalho, que “me abriram os olhos”, aproveitei esse “encerramento” para pontuá-los. Em uma das ocasiões de revisão do texto, em que destaquei a ubiquidade de nossa condição contemporânea, em que estamos, contínua e simultaneamente, em algum lugar e fora dele (Santaella, 2014), a professora Márcia me fez um questionamento, no mínimo, desconcertante e que agregou muito para a discussão que empreendi: “*Se, segundo a narrativa bíblica, Deus tem o dom da ubiquidade, estaríamos sob o domínio de um outro Deus?*” Esse questionamento é particularmente interessante para a discussão sobre leitura literária, porque essa ação, enquanto experiência às vezes solitária, reivindica para si um gesto de interrupção, a suspensão dos automatismos, a aprendizagem na lentidão (Larrosa, 2002). Assim, se a ubiquidade for esse novo “Deus”, diferentemente da narrativa bíblica, ela deve nos servir, servir a nossos propósitos pessoais, educacionais, profissionais e sociais, e não o contrário. Ainda que pareça paradoxal, as TIC, como linguagens que favorecem o ensino-aprendizagem, podem ser utilizadas, como neste caso, para a

promoção desse gesto de interrupção, para o aprofundamento na lentidão da experiência literária.

Outra questão, que também redirecionou meu olhar para o trabalho, foi feita a mim pela professora Altina, na ocasião da apresentação de um trabalho no “*Challenges 2021*”, evento promovido pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, *Campus* de Gualtar. Após fazer algumas ponderações sobre as dificuldades de realização da pesquisa no contexto do ERE, a professora Altina assim me questionou: “*Nataniel, o que não teria sido possível ou teria sido mais difícil, caso não estivéssemos imersos em uma pandemia?*” Ela, com a generosidade que lhe é peculiar, disse que eu não precisava responder naquele momento, mas as respostas, ou melhor, as ressignificações, aos eventos da pandemia para a pesquisa começaram a “brotar” a partir daquele dia. Tanta coisa só se tornou viável “graças à pandemia”. E não quero com isso, claro, esquecer todas as dores vivenciadas por nossos congêneres ao redor do mundo, mas apenas reconhecer, tal como reconhece Ulisses, personagem da obra “*Uma Aprendizagem ou O livro dos Prazeres*”, de Clarice Lispector (2013, p. 21, grifo meu) que “muitas vezes é o próprio *apesar de* que nos empurra para a frente”.

Apesar (e por conta) da pandemia, além de evitar um imenso gasto com o deslocamento para o Brasil, pude associar-me, com o intuito de colaboração, a colegas que, assim como eu, estavam, naquela ocasião, inseguras com o mundo que precisávamos descortinar com o ensino e a pesquisa. E foi exatamente o “apesar de” que nos “empurrou” para mitigarmos os problemas e vencermos, pela colegialidade, nossas inseguranças. Assim, foi possível perceber que a humanidade, a educação e a pesquisa existem, resistem e tiram partido de algumas vantagens das ações mediadas pelas telas.

Como limites do trabalho, aponto aqueles que foram os principais: o pouco tempo que tivemos para a realização dos ciclos iterativos; a realização de apenas três ciclos, e com grupos distintos; e a não participação, desde o início, dos estudantes na problematização dos temas. Limites que abrem um leque de possibilidades para futuras investigações que, preferencialmente, se isso for possível, trabalhem de forma mais alongada, lenta (quem sabe um ano ou o Ensino Médio inteiro), com o mesmo grupo de sujeitos, que problematizem os temas da investigação e com o desenvolvimento de, pelo menos, cinco ciclos iterativos. Além disso, outros pesquisadores podem ter como sujeitos apenas estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, que podem oferecer resistência por motivos já elencados, mas podem igualmente nos ajudar a compreender melhor como o ensino de literatura pode ser fecundo também para esse grupo.

Por fim, destaco que os resultados, de modo geral, contribuem para a compreensão de um tema que se mostra bastante tensionado, ora por um otimismo, que simplifica as relações de poder envolvidas

no uso das TIC e das metodologias ativas, na sua relação com a escolarização, ora por um certo pessimismo e até negação da potência desses instrumentos culturais velozes, que comparecem às salas de aula diariamente.

No entanto, os resultados mostraram que é possível habitarmos outro lugar, ou melhor, um entrelugar, onde, tal como citado na epígrafe que abre este trabalho, a suspensão dos hábitos e rotinas dê lugar ao aprofundamento crítico com uma surpresa estimulante, “anarquicamente intercalados ou simultâneos” (Lispector, 2012, p. 75). É nesse entrelugar, que critica e congrega métodos e instrumentos culturais contemporâneos, que esta investigação se localiza e dá o seu contributo para um campo que tende a se mostrar menos afeito às inovações e transformações, tanto nas práticas pedagógicas, como nos currículos e proposições de ordem didática.

Espero que, com esse trabalho, outros professores e pesquisadores se sintam convidados e estimulados a, caso queiram, considerarem os principais achados desta investigação para desenvolverem seus trabalhos de ensino e pesquisa sobre o ensino de literatura na Educação Básica, especificamente no Nível Médio, e suas interfaces com as metodologias ativas e as tecnologias digitais. Espero vivamente ter dado algum contributo à teoria e às práticas atinentes ao ensino de literatura, de modo a tornar, como salientam Morais e Ribeiro (2022), o crepúsculo da literatura na escola em mais um, de tantos possíveis, caminho de um amanhecer.

REFERÊNCIAS

- Academia das Ciências de Lisboa. (2022). *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa – Covid-19, COVID-19*. <https://volp-acl.pt/index.php/item/covid-19>
- Aguiar, V. T. D. (2011). A formação do leitor. In Universidade Estadual Paulista (UNESP). Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. *Cultura Acadêmica*, 104–116. <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40359>
- Aguiar e Silva, V. M. de. (1998). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, 23–31. <http://cehum.ilch.uminho.pt/cehum/static/publications/diacritica13-14.pdf#page=23>
- Aguiar e Silva, V. M. de. (2007). *Teoria da literatura: Vol. I* (8th ed.). Almedina.
- Alda, L. S. (2018). *Metodologias (cri)ativas na escola: A multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos* [Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas]. <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4269>
- Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A necessity in light of Covid-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16–25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Almeida, A. C. A. de, Melo, C. I. B. de, Harvey, M. S. dos S., Lima, M. V. de A., & Chaves, P. J. da S. (2019). Interfaces entre metodologias ativas e as ideias de Jon Amós Comenius: Um estudo na pós-graduação. *Revista Tecnologias na Educação*, 21 (Edição Temática XII–IV Congresso sobre Tecnologias na Educação-Ctrl+e 2019), 1–16. <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2019/12/Art8-Ano-11-vol31-Dezembro-2019.pdf>
- Almeida, C. de M. e, & Bianco, V. L. O. L. (2021). Autonomia, colaboração, autoria e docência na cibercultura – Questões sob a ótica de Freire e Bernstein. *Revista Docência e Cibercultura*, 5(3), 84–103. <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60097>
- Altinyelken, H. K., & Hoeksma, M. (2021). Improving educational quality through active learning: Perspectives from secondary school teachers in Malawi. *Research in Comparative and International Education*, 16(2), 117–139. <https://doi.org/10.1177/1745499921992904>
- Alves, L. A. M. (2010). República e educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. *História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 11, 165–180. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/3654>
- Alves, M. P., & Possamai, F. (2010). Da simplicidade para a complexidade: O trabalho enredado do professor universitário. *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*, 35–51.
- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based Research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 29–40. <https://www.learntechlib.org/p/75072/>
- Amodeo, M. T. (2017). A linguagem literária como exercício de alteridade: Práticas pedagógicas transdisciplinares na formação de leitores em tempos de informática. *Palimpsesto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 16(25), 206–225. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/34797>
- Anderson, T. (2005). Design-based research and its application to a call centre innovation in distance education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2), 1–8. <https://doi.org/10.21432/T26K60>
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Araújo, A. de L. R. (2021). *Gamificação e aprendizagem baseada em projetos: Um estudo com*

- estudantes do Ensino Superior* [Tese (Doutoramento em Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Araújo, J. C. S. (2015). Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890–1931). *Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd*, 18. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-4216.pdf>
- Assis, M. de. (1994). *Obra Completa: Vol. II*. Nova Aguilar. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000240.pdf>
- Associação Brasileira de Currículo (ABdC). (2017, setembro 16). *Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC/2017*. ANPEd. <http://www.anped.org.br/news/associacao-brasileira-de-curriculo-abdc-encaminha-documento-ao-cne-no-contexto-das-audiencias>
- Azevedo, F. et al. (2010). *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>
- Bachelard, G. (2006). *A epistemologia*. Edições 70.
- Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. de M. (2015). *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Penso.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (M. E. G. G. Pereira, Trad.; 2nd ed.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M., & Volochinov, V. N. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (11th ed.). Hucitec.
- Baran, M., Maskan, A., & Yasar, S. (2018). Learning Physics through Project-Based Learning Game Techniques. *International Journal of Instruction*, 11(2), 221–234. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175029>
- Barbosa, I. G., & Soares, M. A. (2021). Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: Existirá um “novo normal”? *Zero-a-Seis*, 23(Especial), 35–57. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>
- Barreto, E. G., & Martins, C. (2019). Fanfiction: Definição e contributo para a literatura. *AdolesCiência: Revista Júnior de Investigação*, 6(1), 34–41. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/19963>
- Barros, D. M. V. (2019). Padlet: Estratégia didático-pedagógica em fóruns para cursos online. In E. Santos & C. Porto (Orgs.), *App-Education: Fundamentos, contextos e práticas educativas luso-brasileiras na cibercultura* (pp. 241–254). EDUFBA.
- Barthes, R. (1987). *O prazer do texto* (J. Guinsburg, Trad.). Perspectiva.
- Barthes, R. (2007). *Aula* (L. Perrone-Moisés, Trad.). Cultrix.
- Bates, T. (2005). *Technology, e-learning and Distance Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463772>
- Bates, T. (2017). *Educar na era digital: Design, ensino e aprendizagem*. Artesanato Educacional.
- Bauman, Z. (2007). *Modernidade líquida* (P. Dentzien, Trad.). Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *Medo líquido* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar.
- Bautista, A., & Morante, B. F. (2020). Malpractice in instrumental teaching: Implications for teacher education. *Revista Electronica de LEEME*, 46, 240–261. Scopus. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18013>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st Century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI* (F.

- de S. Rodrigues, Trad.). Penso.
- Bento, M. (2021). Desafiar a Escola d.C. (depois da pandemia). *Diversidades*, 1(58), 24–27. <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/ctl/Read/mid/6129/Informacaold/113509/UnidadeOrganicald/32>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*. LTC.
- Blaschke, L. M., Bozkurt, A., & Cormier, D. (2021). Learner agency and the learner-centred theories for online networked learning and learning ecologies. In S. Hase & L. M. Blaschke, *Unleashing the Power of Learner Agency*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/up/ecol>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2003). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bordini, M. da G., & Aguiar, V. T. de. (1988). *Literatura: A formação do leitor (alternativas metodológicas)*. Mercado Aberto.
- Bot, L., Gossiaux, P.-B., Rauch, C.-P., & Tabiou, S. (2005). 'Learning by doing': A teaching method for active learning in scientific graduate education. *European Journal of Engineering Education*, 30(1), 105–119. <https://doi.org/10.1080/03043790512331313868>
- Bottentuit Junior, J. B., Mendes, N., Costa, M. J. M., & Albuquerque, O. C. P. (2020). Docência online em tempos de pandemia (covid 19): Um estudo exploratório sobre a prática docente. *International Journal of Development Research*, 10(9). <http://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/20235.pdf>
- Bottentuit Junior, J. B., Mendes, N., & Mendes, A. G. L. M. (2021). Com a palavra os professores: Colaboração, dilemas e desafios em tempos de pandemia. *Revista EducaOnline*, 15(3), 16. <https://sites.google.com/eba.ufrj.br/revistaeducaonline/edição-atual/com-a-palavra-os-professores-colaboração-dilemas-e-desafios-em-tempos-de>
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação* (M. Corrêa, Trad.; 9th ed.). Papirus.
- Bozkurt, A., & Hilbelink, A. (2019). Paradigm shifts in global higher education and e-learning: An ecological perspective. *ELearn*, 2019(5). <https://doi.org/10.1145/3329488.3329487>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Don Olcott, J., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., Coëtlogon, P. de, ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. (2002). *PCN+ ensino médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. MEC/SEMTEC.
- Brasil. (2006). *Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Brasil. (2017a). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica.
- Brasil. (2017b). Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário*

- Oficial da União.* https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/20238603/doi-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503
- Brasil. (2017c). *Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Brasil. (2020). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União.* Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. <https://www.in.gov.br/web/dou>
- Brasil. (2021). *Censo da educação básica 2020: Resumo técnico [recurso eletrônico]*. Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruno, A. R., Silva, J. A., & Esteves, M. M. F. (2018). Educação aberta, cibercultura e docências no ensino superior: Percursos e experiências no Brasil e em Portugal. *Revista Diálogo Educacional, 18*(56), 12–35. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.DS01>
- Callegari, C. (2018). *Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação – César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC.* <http://157.86.250.15/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>
- Calvino, I. (1993). *Por que ler os clássicos* (N. Moulin, Trad.; 2nd ed.). Companhia das Letras.
- Calvo, S. T., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social, 78*, 1–21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7625686>
- Campos, Á. de. (2016). *Antologia poética Álvaro de Campos: Poemas escolhidos*. Bertrand.
- Candido, A. (1999). A literatura e a formação do homem. *Remate de Males, 81–90.* <https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>
- Candido, A. (2004). O direito à literatura. In A. Candido, *Vários escritos* (4th ed., pp. 169–191). Ouro sobre Azul.
- Candido, A. (2014). *Literatura e Sociedade* (13ª ed.). Ouro Sobre Azul.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Carvalho, A. A. A. (2006). Indicadores de qualidade de sites educativos. *Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação. Ministério da Educação, 2*, 55–78. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede: Vol. I* (R. V. Majer, Trad.; 8th ed.). Paz e Terra.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Zahar.
- Castells, M. (2020). O digital é o novo normal. *Fronteiras do Pensamento.* <http://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal?fbclid=IwAR0EkggEn2zcPwDS9d-JUvtprW-iS2fk29mSdZk23HwwwGgBJjYQK4WzAb4>
- Castro, E. A., & Queiroz, E. R. de. (2020). Educação a distância e ensino remoto: Distinções necessárias. *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, 2*(3), 3–17. <https://doi.org/10.36732/riep.v2i3.59>
- Cechinel, A. (2018). Literatura e formação: Notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino. *Cadernos de Pesquisa, 48*(167), 356–373. <https://doi.org/10.1590/198053144850>

- Ceia, C. (1999). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Colibri.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura?* Colibri.
- Ceia, C. (2009). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). *ABZ da Leitura – Orientações Teóricas*, 1–8. http://www.casadaleitura.org/portabeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf
- Cereja, W. R. (2004). *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio* [Tese (Doutorado em Linguística aplicada e Estudos da linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)]. http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William_Cereja.pdf
- Chartier, R. (1998). *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (M. Del Priori, Trad.; 2nd ed.). Editora Universidade de Brasília.
- Clemen, I. G., Ali, H., Abdulmadid, A.-N., & Jabbar, H. (2021). *Education During COVID-19 Era: Readiness of Students in a Less-Economically Developed Country for E-Learning*. 9.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola* (L. Sandroni, Trad.). Global.
- Comênio, J. A. (2015). *Didáctica magna* (6th ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Compagnon, A. (1999). *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. (C. P. B. Mourão, Trad.). UFMG.
- Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?* (L. T. Brandini, Trad.). UFMG.
- Correa, X. P. C., Pacurucu, L. P. R., & Olivo, D. E. F. (2021). La gamificación como estrategia para motivar el aprendizaje de la lectura crítico-reflexiva. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 2562–2575. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-112>
- Corso, G. K. (2018). Dicionários bizarros: Fragmentos poéticos de experiências. *Anuário de Literatura*, 23(1), 76–86. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=&AN=129645717&site=eds-live>
- Cortinaz, T. (2019). *A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares* [Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202032>
- Coscarelli, C. V., & Corrêa, H. T. (2021). As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. *Revista Linguagem em Foco*, 13(2), 20–32. <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5572>
- Cosson, R. (2019a). *Círculos de leitura e letramento literário*. Contexto.
- Cosson, R. (2019b). *Letramento literário: Teoria e prática* (2nd ed.). Contexto.
- Coutinho, C. M. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2nd ed.). Almedina.
- Coutinho, C. M. P., & Bottentuit Junior, J. B. (2007). *Blog e wiki: Os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0* (M. J. Marcelino & M. J. Silva, Orgs.; pp. 199–204). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Sage.
- Dalbosco, C. A. (2018). Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: Autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844182622>
- Dalvi, M. A. (2013a). Literatura na educação básica: Propostas, concepções, práticas. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, 19(38), 123–140. <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7896/5604>
- Dalvi, M. A. (2013b). Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In M. A. Dalvi, N. L. de Rezende, & R. Jover-Faleiros (Orgs.), *Leitura de literatura na escola* (pp. 67–97). Parábola.
- Dalvi, M. A. (2019a). Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: Indagações e

- desvelamentos. *Revista Desenredo*, 15(2), 283–300. <https://doi.org/10.5335/rdes.v15i2.9900>
- Dalvi, M. A. (2019b). Um clássico sobre educação literária: “O direito à literatura”, de Antonio Candido. *Via Atlântica*, 35, 221–234. <https://doi.org/10.11606/va.v0i35.154687>
- Dalvi, M. A. (2020). *Leitura de literatura na escola (minicurso – Aula 3)* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=jD4LDxzR6fs&list=PLJTYylbC0TwaHTI6MmD4EnnZM8bL48bY&index=3>
- Dalvi, M. A. (2021). Educação, literatura e resistência. In M. do S. A. N. Macedo (Org.), *A função da literatura na escola: Resistência, mediação e formação leitora* (pp. 17–43). Parábola.
- Debesse, M. (2000). Prefácio. In L. R. Soeiro (Trad.), *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: Pedagogia da essência e a pedagogia da existência* (5th ed.). Livros Horizonte.
- Delors, J. (2000). *Educação: Um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez.
- Demo, P. (1985). *Introdução à metodologia da ciência* (2nd ed.). Atlas.
- Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais* (3rd ed.). Atlas.
- Demo, P. (2008a). *TICs e educação*. <http://pedrodemo.blogspot.com/2008/08/tics-e-educacao.html>
- Demo, P. (2008b). *TICs e educação*. <https://docs.google.com/document/u/1/pub?id=122YiQchoYmfKfYTafQksphUwzyh9gOPx6FuQTBRIrU>
- Demo, P. (2009). “Tecnofilia” & “Tecnofobia”. *Boletim técnico do Senac*, 35(1), 4–17. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/251>
- Derrida, J. (2014). *Essa estranha instituição chamada literatura: Uma entrevista com Jacques Derrida* (M. D. Esqueda, Trad.). UFMG. <https://books.google.pt/books?id=MvdKvgAACAAJ>
- Dewey, J. (1952). *Democracia e educação: Breve tratado de filosofia de educação* (G. Rangel & A. Teixeira, Trans.; 2nd ed.). Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1965). *Vida e educação: A criança e o programa escolar interesse e esforço* (A. Teixeira, Trad.; 5th ed.). Edições Melhoramentos.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação* (S. Guimarães, Trad.). Didáctica.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Dias-Trindade, S. (2021). Ecologias de aprendizagem e rede virtuais: Apontamentos pedagógicos. In D. Mill, G. Santiago, & B. Veloso (Orgs.), *Luzes sobre a Educação na Cultura Digital: Proposições sobre mídias, redes e inclusão* (pp. 63–79). SEaD-UFSCar.
- Dias-Trindade, S., Correia, J. D., & Henriques, S. (2020). Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: A perspectiva dos docentes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1–23. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>
- Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: Uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268–288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Diesel, A., Martins, S. N., & Rehfeldt, M. J. H. (2017). Estratégias de compreensão leitora: Uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(55), 1662–1687. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.055.A003>
- Dooly, M., & Sadler, R. (2020). “If you don’t improve, what’s the point?” Investigating the impact of a “flipped” online exchange in teacher education. *ReCALL*, 32(1), 4–24. <https://doi.org/10.1017/S0958344019000107>
- Duarte, N. (2016). Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de

- desenvolvimento em Vigotski. *Fórum Linguístico*, 13(4), 1559–1571. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1559>
- Duarte, N. (2018). O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista Espaço do Currículo*, 139–145. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>
- Duarte, N., Ferreira, N. B. de P., Saccomani, M. C. da S., & Assumpção, M. de C. (2012). O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. *EccoS Revista Científica*, 28, 31–48. <https://doi.org/10.5585/eccos.n28.3593>
- Dyer, E. (2021). Using Fällman's Interaction Design Research Triangle as a Methodological Tool for Research About Reading Spaces in Schools. In W. Imms & T. Kvan (Orgs.), *Teacher Transition into Innovative Learning Environments* (pp. 109–122). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9_9
- Eagleton, T. (2006). *Teoria da literatura: Uma introdução* (W. Dutra, Trad.). Martins Fontes.
- Figueiredo, A. D. de. (2020a). O Caminho Nunca Dantes Percorrido. *António Dias de Figueiredo (PT)*. <https://adfig.com/pt/?p=476>
- Figueiredo, A. D. de. (2020b). The renewed human dimension of the school in the digital era. *EDUCA – International Catholic Journal of Education*, 6, 168–176. <https://educa.fmleao.pt/no6-2020/the-renewed-human-dimension-of-the-school-in-the-digital-era/>
- Figueiredo, A. D. de. (2021). Que Educação para a Era Pós-COVID-19? Por uma Transformação Pedagógica. *Diversidades*, 1(58), 7–11. <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/ctl/Read/mid/6129/Informacaold/113509/UnidadeOrganicald/32>
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa* (R. C. Costa, Trad.). Artmed.
- Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M. V., Gago, M., Fernandes, E. L., Pereira, D., Ferreira, P. C., & Costa, L. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: A experiência de professores portugueses. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1–26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>
- Flores, M. A., Machado, E. A., Alves, M. P., & Vieira, D. A. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: Um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), Article 1. <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>
- Floridi, L. (Org.). (2015). *The Onlife Manifesto*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>
- Fontes, N. S. (2018). *A literatura na base nacional comum curricular: O ensino literário e a humanização do indivíduo* [Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)]. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. <https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Nathalia-Soares-Fontes.pdf>
- Formosinho, J. (2009). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Org.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93–117). Porto Editora.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1981a). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (5th ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1981b). Criando métodos de pesquisa alternativa: Aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. Brandão, *Pesquisa participante* (pp. 34–41). Brasiliense.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17th ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (23rd ed.). Autores Associados: Cortez.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (37th ed.). Paz e Terra.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta* (Vol. 15). Paz e Terra.
- Fundação Getúlio Vargas. (2020). Brasil tem 424 milhões de dispositivos digitais em uso, revela a 31ª Pesquisa Anual do FGVcia. *Portal FGV*. <https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-424-milhoes-dispositivos-digitais-uso-revela-31a-pesquisa-anual-fgvcia>
- Furtado, R. S., & Silva, V. V. A. da. (2020). A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. *Revista e-Curriculum*, 18(1), 158–179. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p158-179>
- Gadotti, M. (2003). *História das ideias pedagógicas* (8ª ed.). Ática.
- Gamboa, M. J. (2016). À procura do leitor literário: Textos e contextos de leitura. *Exedra: Revista Científica*, 2, 170–183. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2017/06/09MARIA-JOSE-GAMBOA.pdf>
- Gibson, W. (2008). *Neuromancer*. Aleph.
- Giddens, A. (2003). *A constituição da sociedade* (Á. Cabral, Trad.; 2nd ed.). Martins Fontes.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4th ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Gómez Trigueros, I. M. (2018). Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la historia. *Educação & Formação*, 3(8), 3–16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7146580>
- Guimarães, E. R., & Morgado, J. C. (2016). Currículo e avaliação: Os testes standardizados. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE*, 32(2), 373. <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.67197>
- Hadjerrouit, S. (2010). A conceptual framework for using and evaluating web-based learning resources in school education. *Journal of Information Technology Education: Research*, 9(1), 53–79. <https://www.learntechlib.org/p/111356/>
- Heim, B. (2019). O que é um website e qual a sua finalidade. *Bruno Heim*. <https://www.brunoheim.com.br/o-que-e-um-website/>
- Herbart, J. F. (2003). *Pedagogia geral*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2020/09/16234833/ISBN-978-972-31-0998-6.pdf>
- Hernández Ortega, J., & Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*. 8. *Radiografía de la Innovación Educativa en el S.XXI*, pp. 80–98. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T., & Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In C. Montgomerie & J. Seale (Orgs.), *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 4089–4097). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks/1612/>
- Herrington, J., Reeves, T., & Oliver, R. (2010). *A Guide to Authentic e-Learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864265>
- Hilgenheger, N. (2010). *Johann Herbart* (J. E. Romão, Ed. e Trad.). Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>
- Holanda, A. E. V. de P. e N. (2021). *Metáforas, metonímias e alegorias de um Brasil nas crônicas de*

- Machado de Assis: O poder simbólico em História de quinze dias* [Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Ceará]. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/60843>
- Hosseini, K. (2007). *A cidade do sol* (M. H. Rouanet, Trad.). Nova Fronteira.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2019). Projeto Pedagógico Institucional. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão*, 54. <https://proen.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2021/02/PPI-1.pdf>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2021a). *Histórico: IFMA*. <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2021b). *Quem somos: IFMA*. <https://portal.ifma.edu.br/quem-somos/>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2021c). *Sobre o Campus: Campus São Luís-Centro Histórico*. <https://centrohistorico.ifma.edu.br/sobreocampus/>
- Jordan, P. W. (2002). *An introduction to usability*. Taylor & Francis.
- Jorge, L. (2002). *A instrumentalina e outros contos* (3rd ed.). Publ. Dom Quixote.
- Jouve, V. (2002). *A leitura* (B. Hervot, Trad.). UNESP.
- Jouve, V. (2012). *Por que estudar literatura?* (M. Bagno & M. Marciolino, Trans.). Parábola.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer: Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Jover-Faleiros, R. (2019). O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, 57. <https://doi.org/10.1590/2316-4018575>
- Joye, C. R., Moreira, M. M., & Rocha, S. S. D. (2020). Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: Em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), e521974299–e521974299. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>
- Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J., & Ruokamo, H. (2017). Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 63, 274–284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.018>
- Kelley, T. R. (2012). Voices from the Past: Messages for a STEM Future. *Journal of Technology Studies*, 38(1), 34–42. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib,uid&db=eric&AN=EJ978810&lang=pt-pt&site=ehost-live&scope=site>
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70. <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>
- Kosik, K. (1969). *Dialética do Concreto*. Paz e Terra.
- Lajolo, M. (1984). *O que é literatura* (4th ed.). Brasiliense.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5th ed.). Atlas.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: Do projeto à implementação* (M. F. Lopes Moraes, Ana Luiza Coiro, Trad.). Artmed.
- Lara, D. C. P., & Gómez, V. J. G. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência (J. W. Geraldi, Trad.). *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20–28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Larrosa, J. (2003a). A novela pedagógica e a pedagogização da novela. In A. Veiga-Neto (Trad.),

- Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas* (4th ed., pp. 117–138). Autêntica.
- Larrosa, J. (2003b). Três imagens do paraíso. In A. Veiga-Neto (Trad.), *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas* (4th ed., pp. 73–94). Autêntica.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, 19(2), 4–27. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>
- Lencastre, J. A. (2013). Blended learning: A evolução de um conceito. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida, & J. A. Lencastre (Orgs.), *Blended learning em contexto educativo: Perspectivas teóricas e práticas de investigação* (pp. 19–32). De Facto Editores.
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. A. (2008). A usability evaluation of educational websites. *Proceedings of EADTU Conference*. Proceedings of EADTU Conference, França.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (R. E. Frias, Trad.; 2nd ed.). Centauro.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura* (C. I. da Costa, Trad.). Editora 34.
- Lim, C. J., & Lee, S. (2007). Pedagogical Usability Checklist for ESL/EFL E-learning Websites. *Journal of Convergence Information Technology*, 2(3), 10, 67–76.
- Lima, P. A. (2019). *O uso de metodologias ativas para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa* [Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguísticas Aplicada), Universidade de Taubaté]. <http://repositorio.unitau.br:8080/jspui/handle/20.500.11874/865>
- Lindsay, P. (2016). Thinking Back (and Forward) to Rousseau's Emile. *Journal of Political Science Education*, 12(4), 487–497. <https://doi.org/10.1080/15512169.2016.1146146>
- Lispector, C. (2012). *Um sopro de vida (pulsações)*. Relógio d'água.
- Lispector, C. (2013). *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (2nd ed.). Relógio D'Água Editores.
- Loureiro, R., Ramalheite, M. P., & Sten, S. da C. (2020). Os livros mais vendidos: Literatura juvenil e experiência estética. *Perspectiva*, 38(1), 1–21. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e67027>
- Lovato, F. L., Michelotti, A., & Da Silva Loreto, E. L. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: Uma breve revisão. *Acta Scientiae*, 20(2). <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2017). *DigComp 2.1: Quadro europeu de competência digital para cidadãos: Com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. UA Editora – Universidade de Aveiro.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. de. (1988). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Luft, G. F. C. (2019). A abordagem da Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise das provas de 2017 e 2018. *Muitas Vozes*, 8(2), 132–145. <https://www.revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/14147>
- Machado, J., & Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (Org.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287–302). Porto Editora.
- Maiakovski, V. (1987). *Antologia poética* (E. C. Guerra, Trad.; 6th ed.). Max Limonad.
- Maida, C. A. (2011). Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century. *Policy Futures in Education*, 9(6), 759–768. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.6.759>
- Marcarini, M. F. (2021). Pedarchitecture: Which Learning Environments for the Personalisation of Teaching and Learning? An Educational Architecture for the Schools of the Future. In W. Imms & T. Kvan (Orgs.), *Teacher Transition into Innovative Learning Environments* (pp. 85–107). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9_8

- Martín-Barbero, J. (1998). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Cultura y Educación*, 10(1), 17–34. <https://doi.org/10.1174/113564098760604947>
- Martín-Barbero, J. (2014). *A Comunicação na educação* (M. I. V. de Lopes & D. Melo, Trans.). Contexto.
- Martins, H. F. S. (2020). A Intermitência dos tempos que correm... In J. M. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: Entre o caos e a redenção* (pp. 64–66). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://www.spzn.pt/uploads/documentos/documento_1591625628_6074.pdf
- Massetto, M. T. (2015). *Competência Pedagógica do Professor Universitário* (3rd ed.). Summus.
- Matta, A. E. R., Silva, F. de P. S. da, & Boaventura, E. M. (2014). Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: Metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Revista da FAEBA*, 23(42), 23–36. <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v23n42/0104-7043-faeeba-23-42-00023.pdf>
- Mattar, J. (2013). Aprendizagem em ambientes virtuais: Teorias, conectivismo e MOOCs. *Revista Teccogs*, 7, 20–40. <https://revistas.pucsp.br/teccogs/article/view/52846>
- Mattar, J. (2017). *Metodologias ativas para a educação presencial blended e a distância*. Artesanato Educacional.
- Maviglia, D. (2016). The Main Principles of Modern Pedagogy in “Didactica Magna” of John Amos Comenius. *Creative Approaches to Research*, 9(1), 57–67. <https://widgets.ebscohost.com/prod/customerspecific/ns000290/authentication/index.php?url=https%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3da9h%26AN%3d120666107%26lang%3dpt-pt%26site%3dedu-live%26scope%3dsite>
- McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- McLuhan, M. (1972). *A galáxia de Gutenberg: A formação de homem tipográfico*. Companhia Editora Nacional.
- McLuhan, M. (1974). *Os meios de comunicação: Como extensões do homem*. Editora Cultrix.
- Medeiros, L. B. (2015). As atitudes de leitura do projeto Surpreenda-me: Para uma didática da intermedialidade nas aulas de literatura. *Revista SOLETRAS*, 29, 243–256. <https://doi.org/10.12957/soletras.2015.16887>
- Melo, M. T. L. de. (2009). O chão da escola – Construção e afirmação da Identidade. *Retratos da Escola*, 3(5), Article 5. <https://doi.org/10.22420/rde.v3i5.31>
- Mendes, N. (2020). BNCC e o professor de literatura: Água que corre entre pedras. *Revista Teias*, 21(63), 135–147. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53725>
- Mendes, N. (2021). *Início*. Espelhos. <https://profnataniel.wixsite.com/espelhos>
- Mendes, N. (2022). Um menino, uma árvore: Representações sociais e repercussões para o ensino de literatura. *Revista Letras Raras*, 11(1), 219–235. <https://doi.org/10.35572/rlr.v11i1.2264>
- Mendes, N., & Mendes, A. G. (2019). O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens. In A. J. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Orgs.), *Atas da XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2019, 13 a 15 de maio* (pp. 849–859). Universidade do Minho.
- Mendes, N., Ramos, M. A. S., & Feitosa, M. M. M. (2020). Aprendizagem móvel: Uma proposta de letramento literário com auxílio de recursos digitais. *RENOTE*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.105972>
- Mendes, N., & Silva, E. C. da. (2022). Cultura digital e ensino de literatura: Potências e ponderações. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 31(65), 261–280. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p261-280>
- Menezes, L. da S. (2016). *Seqüência didática para aprendizagem ativa das Leis de Newton* [Dissertação

- (Pós-Graduação em Física), Universidade Federal de Sergipe]. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/6412>
- Micheletti, G. (2000). *Leitura e construção do real: O lugar da poesia e da ficção*. Cortez.
- Micheletti, G. (2007). *Leitura e construção do real: O lugar da poesia e da ficção* (4th ed.). Cortez.
- Minayo, M. C. de S. (2009a). O desafio da pesquisa social. In M. C. de S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (28th ed., pp. 9–29). Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (2009b). Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In M. C. de S. Minayo, S. F. Deslandes, & R. Gomes (Orgs.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (28th ed., pp. 61–77). Vozes.
- Monteiro, A., Moreira, J. A., Almeida, A. C., & Lencastre, J. A. (2013). *Blended learning em contexto educativo: Perspectivas teóricas e práticas de investigação*. De Facto Editores. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2773>
- Monteiro, A., Moreira, J. A., & Lencastre, J. A. (2015). *Blended (e)Learning na Sociedade Digital*. Whitebooks.
- Moraes, L. D. de M., Carvalho, R. S., & Neves, Á. J. M. (2016). Peer instruction proposed as active methodology in chemistry education. *The Journal of Engineering and Exact Sciences*, 2(3), 107–131. <https://doi.org/10.18540/jcecvl2iss3pp107-131>
- Morais, M. R., & Ribeiro, J. C. de S. (2022). O crepúsculo da literatura na escola de papel: caminhos de um amanhecer. *Porto das Letras*, 8(1), 271–290. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/13313>
- Moran, J. (2012). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (5th ed.). Papyrus.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática* (pp. 1–25). Penso.
- Moran, J. (2021). Educação em espaços flexíveis ou totalmente online. In A. de A. Ferreira & A. S. Guimarães (Orgs.), *Educação em espaços flexíveis ou totalmente online* (pp. 47–63). Editora Fi. <https://doi.org/10.22350/9786559173389>
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351–364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento* (8th ed.). Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2005). *Ciência com consciência* (M. D. Alexandre & M. A. S. Dória, Trads.; 8th ed.). Bertrand Brasil.
- Moura, A. (2017). Metodologias de aprendizagem que desafiam os alunos, mediadas por tecnologias digitais. *Revista Observatório*, 3(4), 256–278. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p256>
- Moura, A. (2019). Estratégias de gamificação para envolver os alunos na aprendizagem de obras da literatura portuguesa. In P. Dias, D. Moreira, & A. Q. Mendes (Orgs.), *Inovar para a qualidade na educação digital*. Universidade Aberta.
- Murillo-Zamorano, L. R., Lopez Sanchez, J. A., Godoy-Caballero, A. L., & Bueno Munoz, C. (2021). Gamification and active learning in higher education: Is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y>

- Neves, C. A. de B. (2016). Leituras poéticas na construção da subjetividade dos alunos do ensino médio. *Cadernos de Letras da UFF*, 26(52), 47–67. <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2016n52a159>
- Nielsen, J. (1990). Evaluating hypertext usability. In D. H. Jonassen & H. Mandl, *Designing hypermedia for learning* (pp. 147–168). Springer-Verlag.
- Nielsen, J. (2012). *Usability 101: Introduction to Usability*. Nielsen Norman Group. <https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>
- Nielsen, J., & Loranger, H. (2007). *Usabilidade na web: Projetando Websites com qualidade*. Elsevier.
- Nobre, A., Mallmann, E. M., Mazzardo, M. D., & Martin-Fernandes, I. (2017). Princípios teórico-metodológico de design-based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por Recursos Educacionais Abertos (REA). *Revista San Gregorio*, 16, 129–141. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6892>
- Nokelainen, P. (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(2), 178–197. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.9.2.178.pdf>
- Novianti, N. (2017). Technology and Literature Teaching – Using Fanfiction to Teach Literary Canon: *The Tenth Conference on Applied Linguistics and The Second English Language Teaching and Technology Conference in collaboration with The First International Conference on Language, Literature, Culture, and Education*, 304–308. <https://doi.org/10.5220/0007166403040308>
- Nóvoa, A. (1988). *Um tempo de ser professor*. [s. n.].
- Nóvoa, A. (1998). Paulo Freire (1921–1997): A “inteireza” de um pedagogo utópico. In M. W. Apple & A. Nóvoa (Orgs.), *Paulo Freire: Política e pedagogia* (pp. 167–187). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 35(1 set.–dez.), 1–10. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>
- Nóvoa, A. (2017a). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A. (2017b). *Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores*. <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>
- Nóvoa, A. (2020a). *Conversa com António Nóvoa – A Educação em tempos de pandemia (Covid-19/Coronavírus)*, 06/abr. https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_Dpflo&t=429s
- Nóvoa, A. (2020b). *Webconferência Prof. António Nóvoa*. <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- Oliveira, M. K. de. (1993). *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. Scipione.
- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357–1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>
- Oliveira, M. R. N. S. (2014). A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In M. R. N. S. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, saberes e problemas* (pp. 17–32). Editora Porto.
- Oliveira, S. da S., Silva, O. S. F., & Silva, M. J. de O. (2020). Educar na incerteza e na urgência: Implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas – Educação*, 10(1), 25–40. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25->

- Organização das Nações Unidas (2020). *Global Education Coalition*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- Osório, A. J. (2020). Reflexões sobre tecnologia e educação em tempo de pandemia. In *A Universidade do Minho em tempos de pandemia: Tomo II: Re(Ações)* (pp. 211–224). UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.24.9>
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto.
- Pacheco, J. A. (2018). *Outras crônicas com Coura dentro*. Húmus.
- Paraskeva, J. (2007). A imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar. Prefácio. In S. Guimarães (Trad.), *Democracia e educação* (1st ed.). Didáctica.
- Pereira, A. et al. (2020). *Avaliação digital no Ensino Básico e Secundário*. Aula Aberta. Universidade Aberta. <https://aulaberta.uab.pt/>
- Pérez Gómez, Á. I. (2015). *Educação na era digital: A escola educativa* (M. Guedes, Trad.). Penso Editora.
- Perrone-Moisés, L. (2006). Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, 11(9), 16–29. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva* (C. O. de Souza, Trad.). Editora 34.
- Petit, M. (2009). *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (A. Bueno & C. Boldrini, Trans.). Editora 34.
- Petit, M. (2020). *Ler o mundo: Experiências de transmissão cultural na actualidade* (J. Alfaro, Trad.). Faktoria K de Livros.
- Pimentel, M., & Carvalho, F. da S. P. (2020). Princípios da Educação Online: Para sua aula não ficar massiva nem maçante! *SBC Horizontes*. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>
- Pinheiro, C., & Ruprecht, T. (2020). Coronavírus: Primeiro caso é confirmado no Brasil. O que fazer agora? *Veja Saúde*. <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-primeiro-caso-brasil/>
- Pinheiro, J. de Q., Farias, T. M., & Abe-Lima, J. Y. (2013). Painel de Especialistas e Estratégia Multimétodos: Reflexões, Exemplos, Perspectivas. *Psico*, 44(2), Article 2. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11216>
- Pischetola, M., & Miranda, L. T. de. (2019). Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. *Educação e Cultura Contemporânea*, 16(43). <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20190003>
- Plomp, T. (2010). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. M. Nieveen, *An introduction to educational design research* (pp. 9–35). SLO.
- Polidório, V., & Vieira, M. A. (2016). Leitura de Macbeth nas aulas de língua inglesa no ensino médio: Uma experiência em sala de aula. *Acta Scientiarum. Education*, 38(1), 81–91. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.20323>
- Popkewitz, T. S. (2005). Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education – An Introduction. In T. S. Popkewitz (Org.), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education* (pp. 3–36). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781403978417_1
- Porto, A. P. T., & Porto, L. T. (2018). O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. *Signo*, 43(78), 13–23. <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12180>
- Postman, N. (1994). *Tecnopólio: A rendição da cultura à tecnologia*. Nobel.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5).
- Pretto, N. D. L., Bonilla, M. H. S., & Sena, V. P. F. de S. (Orgs.). (2020). *Educação em tempos de pandemia: Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19*. Edição

- do autor. https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf
- Ramos, M. N. (2006). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?* (3rd ed.). Cortez.
- Ranke, M. da C. de J. (2012). *O lugar da fruição em aulas de literatura em um Centro de Ensino Médio de Araguaína, Tocantins*. [Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura)]. Universidade Federal do Tocantins.
- Ribeiro, A. E. (2016a). Tecnologia digital e ensino: Breve histórico e seis elementos para a ação. *Revista Linguagem & Ensino*, 19(2), 91–111. <https://doi.org/10.15210/rle.v19i2.15260>
- Ribeiro, A. E. (2016b). Temporary questions on literature and technology: A dialogue with Roger Chartier. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, 47, 97–118. <https://doi.org/10.1590/2316-4018475>
- Ribeiro, A. E. (2019). Do fosso às pontes: Um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. *Revista da ABRALIN*, 1–24. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v18i1.1330>
- Ribeiro, A. E. (2020). Sem modo avião: Jovens e leitura de livros, hoje. *Comunicação & Educação*, 25(1), 93–108. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i1p93-108>
- Ribeiro, A. E. (2021). Educação e tecnologias digitais na pandemia: *Cadernos de Linguística*, 2(1), 1–16. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id270>
- Rios, J. A. V. (2005). A Constituição do Sujeito de Linguagem: Entre “Eu” e o “Outro”. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v10i9.2693>
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M. do C. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores – A triangulação esquecida? In M. R. N. S. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, saberes e problemas* (pp. 91–104). Porto Editora.
- Rosa, J. G. (1962). *Primeiras estórias*. José Olympio.
- Rousseau, J. (1995). *Emílio ou da educação* (3rd ed.). Bertrand Brasil.
- Rouxel, A. (2012). Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? (N. L. de Rezende & G. R. de Oliveira, Trans.). *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 272–283. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>
- Rouxel, A. (2013). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In M. A. Dalvi, N. L. de Rezende, & R. Jover-Faleiros (Orgs.), & N. L. de Rezende (Trad.), *Leitura de literatura na escola* (pp. 17–33). Parábola.
- Rubinsteinn, G. (2021). Virou moda: Depois de Facebook e Microsoft, Nike também mira metaverso. *Exame*. <https://exame.com/future-of-money/virou-moda-depois-de-facebook-e-microsoft-nike-tambem-mira-metaverso/>
- Sacomani, M. C. da S. (2014). *A criatividade na arte e na educação escolar: Uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski* [Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115679>
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo uma reflexão sobre a prática* (E. F. da F. Rosa, Trad.; 3rd ed.). Artmed.
- Sampaio, B., & Guimarães, J. (2009). Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada*, 13(1), 45–68. <https://doi.org/10.1590/S1413-80502009000100003>
- Sampaio, L. P. da S. (2020). O lugar da fanfiction no ensino de literatura. *Humanidades & Inovação*, 7(1), 314–324. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2088>
- Santaella, L. (2003). Da cultura das mídias à cibercultura: O advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*,

- 10(22), 23–32. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229>
- Santaella, L. (2007). Pós-humano: Por quê? *Revista USP*, 74, 126–137. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i74p126-137>
- Santaella, L. (2014). *Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. Paulus.
- Santaella, L. (2018). *A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa? [Recurso eletrônico]* (F. Cypriano, Org.). Estação das Letras e Cores.
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.
- Santos, K. A. B. dos. (2019). Leitura literária e memes: Análise de uma proposta. *Periferia*, 11(1), 73–87. <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.36436>
- Santos, E. (2009). Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de psicopedagogia*, 5658–5671.
- Santos, E. (2019). *Pesquisa-Formação Na Cibercultura*. EDUFPI.
- Santos, E., & Lima, G. A. (2016). Avaliação da aprendizagem em educação online: Co-criação de fundamentos, práticas e dispositivos. In L. Amarante & I. Oliveira (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 75–98). Universidade Aberta-LE@D. https://www.academia.edu/download/52584399/ebookLEaD_3_2.pdf#page=82
- Santos, E., Silva Ponte, F., & Stofella Sodrê Rossini, T. (2015). Autoria em rede: Uma prática pedagógica emergente. *Revista Diálogo Educacional*, 15(45), 515. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.045.DS07>
- Saramago, J. (2003). *Roda Viva* / José Saramago, 13 out. https://www.youtube.com/watch?v=k36uq02_fvY
- Saramago, J. (2006). *A jangada de pedra*. Companhia das Letras.
- Saramago, J. (2012). *Memorial do convento* (52nd ed.). Caminho.
- Saramago, J. (2014a). *As intermitências da morte*. Porto Editora.
- Saramago, J. (2014b). *O homem duplicado* (3rd ed.). Porto Editora.
- Saramago, J. (2015). *Ensaio sobre a cegueira*. Porto Editora.
- Saramago, J. (2016). *O Conto da Ilha Desconhecida*. Porto Editora.
- Saramago, J. (2016b). *Viagem a Portugal*. Porto Editora.
- Saramago, J. (s. d.). *Autobiografia*. Fundação José Saramago. <https://www.josesaramago.org/biografia/>
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (Org.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 303–327). Porto Editora.
- Satuf, I. (2016). Onde está o ciberespaço? A metáfora da “nuvem” aplicada aos estudos da cibercultura. *Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura.*, 1(11), 201–220. <https://doi.org/10.5380/2238-0701.2016n1p201-220>
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: Polêmicas do nosso tempo* (32nd ed.). Ed. Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (10th ed.). Ed. Autores Associados.
- Saviani, D. (2012). Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *VII Colóquio Internacional Marx e Engels. IFCH-UNICAMP*, 1. https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf
- Schlemmer, E., Felice, M. D., & Serra, I. M. M. R. de S. (2020). Educação OnLIFE: A dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. *Educar em Revista*, 36, 1–22. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76120>
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão* (V. Ribeiro, Trad.). Contraponto.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Uma teoria de aprendizagem para a Idade Digital*.

- <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>
- Siemens, G. (2007). Connectivism: Creating a learning ecology in distributed environments. In T. Hug, *Didactics of microlearning: Concepts, discourses and examples* (pp. 53–68). Waxmann Verlag.
- Silva, A. B., & Nascimento, M. R. S. do. (2015). Práticas antigas, novos debates: O uso de metodologias ativas no processo de ensinagem. In V. Anahi & B. Charlot, *Educon* (Vol. 9, pp. 1–5). <https://anais.educonse.com.br/2015/praticas-antigas-novos-debates-o-uso-de-metodologias-ativas-no-pr.pdf>
- Silva, B. D. da, & Ribeirinha, T. (2020). Cinco lições para a educação escolar no pós covid-19. *Interfaces Científicas – Educação*, 10(1), 194–210. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p194-210>
- Silva, R. R. D. da. (2014). Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: Uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, 30, 127–156. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100006>
- Silva, J. W. V., & Duarte, M. D. O. (2018). O uso do sistema Padlet na produção textual no ensino médio/normal. *Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*, 1–11. <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/173>
- Silva, R. N., & Couto, E. S. (2018). Formação do leitor literário no ensino médio: Uma experiência de leitura do gênero romance em suportes digitais. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(1), 57–70. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9687>
- Simon, E., Jezine, E., Vasconcelos, E. M., & Ribeiro, K. S. Q. S. (2014). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: Encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 18, 1355–1364. <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0477>
- Smaniotta, A. (2019). *Esse poema não diz nada, este fala de mim, aquele fala de nós: Estudo empírico do desenvolvimento de sujeitos leitores implicados, através de rodas e diários de leitura, rumo à antologia pessoal* [Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná]. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/64029>
- Soares, M. (2011). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In A. A. M. Evangelista, H. M. B. Brandão, & M. Z. V. Machado (Orgs.), *A Escolarização da leitura Literária: O jogo do livro infantil* (2nd ed., pp. 17–48). Autêntica.
- Suchodolski, B. (2000). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: Pedagogia da essência e a pedagogia da existência* (L. R. Soeiro, Trad.; 5th ed.). Livros Horizonte.
- Teixeira, A. (1952). Apresentação. In G. Rangel & A. Teixeira (Trads.), *Democracia e educação: Breve tratado de filosofia de educação* (2nd ed.). Companhia Editora Nacional.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Todorov, T. (2014). *A literatura em perigo* (C. Meira, Trad.; 5th ed.). DIFEL.
- Torres, P. L., Cosme, A., & Santos, E. O. dos. (2021). Educação e tecnologias em contexto de pandemia: Uma experiência de aulas remotas: Education and technologies in pandemic context: an experience of remote classes. *Revista Cocar*, 9, Article 9. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4129>
- Tuan, Y.-F. (2013). *Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência* (L. de Oliveira, Trad.). EDUEL.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Uzun, M. L. C. (2021). As principais contribuições das teorias da aprendizagem para a aplicação das metodologias ativas. *Revista Thema*, 19(1), 153–163.

- <https://doi.org/10.15536/thema.V19.2021.153-163.1466>
- Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: Uma experiência com a graduação em midialogia. In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática* (pp. 26–44). Penso.
- Valente, J. A., Bianconcini de Almeida, M. E., & Flogi Serpa Geraldini, A. (2017). Metodologias ativas: Das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P., & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas europeias* (pp. 63–72). CIEEd.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. de. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos: Um projecto de investigação em curso. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 61–74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951791>
- Vieira Junior, I. (2019). *Torto arado*. Leya.
- Vygotski, L. S. enovich. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Vilela, M. G. (2005). Sobre o ensino da literatura: Os ensinamentos de Xerazade. In G. M. Rio-Torto, O. M. Figueiredo, & F. Silva (Orgs.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela (I e II volumes)* (pp. 633–641). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Orgs.; J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trans.; 2nd ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trad.; 2nd ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.), & M. da P. Villalobos (Trad.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11th ed. pp. 103–117). Icone.
- Walker, D. (2001). *Comenius: O criador da didática moderna*. Juazeiro do Norte: HB Editora.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Zilberman, R. (1988). *A leitura e o ensino da literatura*. Contexto.
- Zilberman, R. (1993). *Leitura em crise na escola: As alternativas do professor* (11th ed.). Mercado Aberto.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para as professoras)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) professor(a), chamo-me Nataniel Mendes, sou professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, IFMA, campus São Luís-Centro Histórico, e aluno do curso de doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade do Minho. No momento estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**Integração de metodologias ativas e TIC para a promoção de experiências de formação e aprendizagem**: o caso da literatura no Ensino Médio do IFMA, Maranhão, Brasil”, que se destina a avaliar as possíveis vantagens da utilização recursos tecnológicos como celular, Internet, aplicativos etc. nas aulas de literatura. Gostaria de poder contar com a sua participação, que é voluntária. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O pesquisador acompanhará suas aulas e o percurso das atividades propostas. Caso concorde em participar, participará de uma entrevista e responderá a um questionário. Na entrevista, espera-se que você fale sobre suas perspectivas para o ensino-aprendizagem de literatura. No questionário, espera-se que você avalie a importância, ou não, das atividades e recursos selecionados no processo ensino-aprendizagem de literatura.

Sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Você contará com a assistência do pesquisador, se necessário, em todas as etapas de sua participação no estudo, conforme orientação do Conselho Nacional de Saúde, na sua Resolução 466/2012. Se existir qualquer despesa adicional, ela será custeada pelo pesquisador.

Os benefícios que você deverá esperar com a sua participação, alguns, mesmo que indiretamente, são: conhecer e utilizar metodologias ativas e tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem de literatura; colaborar para o aperfeiçoamento desses processos do IFMA, bem como de outras instituições de ensino. Além disso, os resultados servirão como fonte de informações sobre o uso das tecnologias e metodologias ativas para promoção da aprendizagem, contribuindo com outros alunos, professores, pesquisadores, gestores e com a comunidade em geral.

Sempre que você desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que para isto sofra qualquer penalidade ou prejuízo.

Será garantido o sigilo quanto a sua identificação e das informações obtidas pela sua participação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. As informações são tratadas de forma anônima e confidencial. Seu nome não será divulgado em qualquer fase do estudo.

As atividades decorrentes da pesquisa foram planejadas de modo a evitar riscos de sua participação. Ainda assim, existe uma possibilidade mínima de algum desconforto ou cansaço durante o preenchimento dos questionários e constrangimento ou inibição durante o registro da entrevista por meio de áudio.

Estando ciente das possibilidades acima descritas, e de modo a evitar danos e minimizar seus

efeitos, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário, pela não continuidade da participação na entrevista ou mesmo na pesquisa em sua totalidade. Em caso de dano decorrido deste estudo, você poderá ser ressarcido nos termos da Lei, conforme orientação do Conselho Nacional de Saúde, na sua Resolução 466/2012.

Você tem o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais e finais das pesquisas, contatando o pesquisador responsável, Nataniel Mendes da Silva, pelo número (351) 967621477 (este número é também meu *WhatsApp*) e/ou *e-mail*: Atualizações de citação automática estão desativadas. Para ver a bibliografia, clique em Atualizar na aba do Zotero.

Você foi informado(a) pelo pesquisador responsável dos objetivos da pesquisa acima, de maneira clara e detalhada, e teve a oportunidade de esclarecer suas dúvidas quanto aos benefícios e possíveis riscos e de fazer perguntas de modo que fossem respondidas satisfatoriamente. Além disso, você está recebendo uma via deste termo, onde constam o contato telefônico e o e-mail do pesquisador, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Caso necessite de esclarecimentos sobre os aspectos éticos do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Florence de Ensino Superior (IFES), a quem compete analisar projetos e protocolos de pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo a manutenção dos aspectos éticos da pesquisa. O Comitê está localizado na Rua Rio Branco, número 216, no Centro de São Luís, Maranhão, Brasil. Telefone de contato: (98)3878-2139. Endereço de *e-mail*: cep@florence.edu.br.

CONSENTIMENTO

São Luís, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do (a) Voluntário (a) da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável
Nataniel Mendes da Silva

Pesquisador Principal: Nataniel Mendes da Silva.

RG: 101621598-0 – SSP/MA.

Endereço: Rua 06 Quadra 33 Casa 22, CEP: 65.064-479, São Luís – MA.

Telefone de Contato: (351) 967621477 *E-mail*: nataniel@ifma.edu.br

Orientadoras: Profa. Dra. Maria Altina Ramos – Contato: (351) 253 601 201;

Profa. Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa – Contato: (98) 33018340

Apêndice 02 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis dos estudantes)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “**Integração de metodologias ativas e TIC para a promoção de experiências de formação e aprendizagem**: o caso da literatura no Ensino Médio do IFMA, Maranhão, Brasil”, que se destina a avaliar as possíveis vantagens da utilização recursos tecnológicos como celular, Internet, aplicativos etc. nas aulas de literatura.

Chamo-me Nataniel Mendes, sou professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, IFMA, campus São Luís-Centro Histórico, aluno do curso de doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade do Minho e responsável pelo referido estudo.

O pesquisador acompanhará algumas aulas e o percurso das atividades propostas. Caso o(a) senhor(a) autorize, seu(sua) filho(a), preencherá dois questionários: um antes e outro depois das atividades e participará de uma entrevista, que será registrada com um gravador de áudio. Nessa entrevista, espera-se que ele(a) fale sobre o que achou das atividades desenvolvidas e a importância, ou não, delas para sua aprendizagem.

Não haverá despesas financeiras para o participante da pesquisa em qualquer fase do estudo. O(A) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável não receberão remuneração pela participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será custeada pelo pesquisador.

A participação do(a) menor neste estudo é voluntária e, portanto, ele(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Ele(a) poderá interromper sua participação na pesquisa, sem que receba qualquer tipo de penalidade. Ele(a) contará com a assistência do pesquisador, se necessário, em todas as etapas de sua participação no estudo, conforme orientação do Conselho Nacional de Saúde, na sua Resolução 466/2012.

Os benefícios que o(a) senhor(a) deverá esperar com a participação de seu(sua) filho(a) são: conhecer e utilizar metodologias ativas e tecnologias digitais para aprendizagem de literatura e mesmo de outras disciplinas; colaborar para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem do IFMA, bem como de outras instituições de ensino. Além disso, os resultados servirão como fonte de informações sobre o uso das tecnologias e metodologias ativas para promoção da aprendizagem, contribuindo com outros alunos, professores, pesquisadores, gestores e com a comunidade em geral.

Sempre que o(a) senhor(a) desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A qualquer momento, seu(sua) filho(a) poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que para isto sofra qualquer penalidade ou prejuízo.

Será garantido o sigilo quanto a sua identificação e das informações obtidas pela participação de seu(sua) filho(a), exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Ele(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. As informações são tratadas de forma anônima e confidencial. O nome dele(a) não será divulgado em qualquer fase do estudo.

As atividades decorrentes da pesquisa foram planejadas de modo a evitar riscos da participação de seu(sua) filho(a). Ainda assim, existe uma possibilidade mínima de algum desconforto ou cansaço durante o preenchimento dos questionários e constrangimento ou inibição durante o registro da entrevista por meio de áudio.

Estando ciente das possibilidades acima descritas, e de modo a evitar danos e minimizar seus

efeitos, ele(a) poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário, pela não continuidade da participação na entrevista ou mesmo na pesquisa em sua totalidade. Em caso de dano decorrido deste estudo, ele(a) poderá ser ressarcido nos termos da Lei, conforme orientação do Conselho Nacional de Saúde, na sua Resolução 466/2012.

O(A) senhor(a) tem o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais e finais das pesquisas, contatando o pesquisador responsável, Nataniel Mendes da Silva, pelo número (351) 967621477 (este número é também meu WhatsApp) e/ou *e-mail*: nataniel@ifma.edu.br.

O(A) senhor(a) foi informado(a) pelo pesquisador responsável dos objetivos da pesquisa acima, de maneira clara e detalhada, podendo esclarecer suas dúvidas quanto aos benefícios e possíveis riscos e fazer perguntas de modo que sejam respondidas satisfatoriamente. Além disso, o(a) senhor(a) está recebendo uma via deste termo, onde constam o contato telefônico e o *e-mail* do pesquisador, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Caso o(a) senhor(a) tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética deste estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Florence de Ensino Superior (IFES), a quem compete analisar projetos e protocolos de pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo a manutenção dos aspectos éticos da pesquisa. O Comitê está localizado na Rua Rio Branco, número 216, no Centro de São Luís, Maranhão, Brasil. Telefone de contato: (98)3878-2139. Endereço de *e-mail*: cep@florencia.edu.br.

CONSENTIMENTO

Assim, de comum acordo, este termo declara o consentimento de que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa. O (A) senhor(a) receberá uma via (de igual teor) deste termo e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

São Luís, _____ de _____ de 2020.

Assinatura

Assinatura do Pesquisador Responsável
Nataniel Mendes da Silva

Pesquisador Principal: Nataniel Mendes da Silva.

RG: 101621598-0 – SSP/MA.

Endereço: Rua 06 Quadra 33 Casa 22, CEP: 65.064-479, São Luís – MA.

Telefone de Contato: (351) 967621477 *E-mail*: nataniel@ifma.edu.br

Orientadoras: Profa. Dra. Maria Altina Ramos – Contato: (351) 253 601201;

Profa. Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa – Contato: (98) 33018340

Apêndice 03 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (estudantes)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) aluno(a), me chamo Nataniel Mendes, sou professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, IFMA, campus São Luís-Centro Histórico, e aluno do curso de doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade do Minho. No momento estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada **Integração de metodologias ativas e TIC para a promoção de experiências de formação e aprendizagem: o caso da literatura no Ensino Médio do IFMA, Maranhão, Brasil**", que se destina a avaliar as possíveis vantagens da utilização recursos tecnológicos como celular, Internet, aplicativos etc. nas aulas de literatura. Gostaria de poder contar com a sua participação, que é voluntária. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O pesquisador acompanhará as aulas de seu (sua) professor(a) e o percurso das atividades propostas. Caso concorde em participar, preencherá dois questionários: um antes e outro depois das atividades e participará de uma entrevista, que será registrada com um gravador de áudio. Nessa entrevista, espera-se que você fale sobre o que achou das atividades desenvolvidas e a importância, ou não, delas para sua aprendizagem.

Sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Para participar deste estudo, seu responsável já autorizou e assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se sentir algum constrangimento ou desconforto com alguma pergunta, você pode interromper sua participação na pesquisa, sem que receba qualquer tipo de penalidade. Você contará com a assistência do pesquisador, se necessário, em todas as etapas de sua participação no estudo, conforme orientação do Conselho Nacional de Saúde, na sua Resolução 466/2012. Se existir qualquer despesa adicional, ela será custeada pelo pesquisador.

Os benefícios que você deverá esperar com a sua participação, alguns, mesmo que indiretamente, são: conhecer e utilizar metodologias ativas e tecnologias digitais para aprendizagem de literatura e mesmo de outras disciplinas; colaborar para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem do IFMA, bem como de outras instituições de ensino. Além disso, os resultados servirão como fonte de informações sobre o uso das tecnologias e metodologias ativas para promoção da aprendizagem, contribuindo com outros alunos, professores, pesquisadores, gestores e com a comunidade em geral.

Sempre que você desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que para isto sofra qualquer penalidade ou prejuízo.

Será garantido o sigilo quanto a sua identificação e das informações obtidas pela sua participação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. As informações são tratadas de forma anônima e confidencial. Seu nome não será divulgado em qualquer fase do estudo.

As atividades decorrentes da pesquisa foram planejadas de modo a evitar riscos de sua participação. Ainda assim, existe uma possibilidade mínima de algum desconforto ou cansaço durante o preenchimento dos questionários e constrangimento ou inibição durante o registro da entrevista por meio de áudio.

Estando ciente das possibilidades acima descritas, e de modo a evitar danos e minimizar seus

efeitos, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário, pela não continuidade da participação na entrevista ou mesmo na pesquisa em sua totalidade. Em caso de dano decorrido deste estudo, você poderá ser ressarcido nos termos da Lei, conforme orientação do Conselho Nacional de Saúde, na sua Resolução 466/2012.

Você tem o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais e finais das pesquisas, contatando o pesquisador responsável, Nataniel Mendes da Silva, pelo número (351) 967621477 (este número é também meu WhatsApp) e/ou *e-mail*: nataniel@ifma.edu.br.

Você foi informado(a) pelo pesquisador responsável dos objetivos da pesquisa acima, de maneira clara e detalhada, e teve a oportunidade de esclarecer suas dúvidas quanto aos benefícios e possíveis riscos e de fazer perguntas de modo que fossem respondidas satisfatoriamente. Além disso, você está recebendo uma via deste termo, onde constam o contato telefônico e o *e-mail* do pesquisador, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Caso necessite de esclarecimentos sobre os aspectos éticos do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Florence de Ensino Superior (IFES), a quem compete analisar projetos e protocolos de pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo a manutenção dos aspectos éticos da pesquisa. O Comitê está localizado na Rua Rio Branco, número 216, no Centro de São Luís, Maranhão, Brasil. Telefone de contato: (98)3878-2139. Endereço de *e-mail*: cep@florencia.edu.br.

ASSENTIMENTO

São Luís, ____ de ____ de 2020.

Assinatura do (a) Voluntário (a) da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável
Nataniel Mendes da Silva

Pesquisador Principal: Nataniel Mendes da Silva.

RG: 101621598-0 – SSP/MA.

Endereço: Rua 06 Quadra 33 Casa 22, CEP: 65.064-479, São Luís – MA.

Telefone de Contato: (351) 967621477 *E-mail*: nataniel@ifma.edu.br

Orientadoras: Profa. Dra. Maria Altina Ramos – Contato: (351) 253 601201;

Profa. Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa – Contato: (98) 33018340

Apêndice 04 – Questionário destinado aos estudantes

Matriz do questionário <i>Uso das TIC e percepções sobre literatura</i>			
Questões de investigação	de	Objetivos específicos	Itens do questionário
Caracterização dos estudantes	dos	Identificar o gênero e a faixa etária dos estudantes	<p>1. Gênero: Masculino (); Feminino ()</p> <p>2. Idade: 14 (); 15 (); 16 (); 17 ou mais ()</p> <p>3. De onde você costuma acessar a internet?</p> <p>() Não acesso</p> <p>() Casa</p> <p>() Escola</p> <p>() Lan House</p> <p>() Na rua ou em outros espaços públicos</p>
Local de acesso, ferramentas e usos mais frequentes das TIC		Reconhecer e avaliar as práticas dos estudantes relacionadas ao uso das TIC	<p>4. Marque a opção que melhor descreve a frequência com que você utiliza o computador, tablet ou smartphone para realizar as atividades seguintes:</p> <p>() Nunca; () Raramente; () Algumas vezes; () Sempre ou quase sempre</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acessar redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter etc) ➤ Acessar blogues ➤ Assistir a vídeos ➤ Acessar portais de notícias ➤ Pesquisar na Web sobre assuntos de interesse pessoal ➤ Assistir a tutoriais ➤ Fazer cursos <i>on-line</i> ➤ Ler textos literários curtos ➤ Ler textos literários longos ➤ Contatar por correio eletrônico (<i>e-mail</i>) ➤ Enviar e receber mensagens instantâneas (<i>WhatsApp, Hangouts</i> etc.)

		<ul style="list-style-type: none">➤ Jogar➤ Transferir arquivos de áudio e vídeo (downloads e uploads)➤ Digitalizar documentos (<i>Scanner</i>)➤ Pesquisar na <i>web</i> para produzir os trabalhos escolares➤ Digitar trabalhos no processador de texto (Word, Writer, Docs etc.)➤ Editar ou tratar imagens➤ Criar blogues➤ Fazer apresentações multimídia (PowerPoint, Prezi etc.)➤ Criar e compartilhar vídeos➤ Criar e compartilhar podcasts <p>5. Marque a opção que melhor descreve aquilo que você consegue fazer no que diz respeito à busca e gerenciamento de informações e dados na <i>web</i>:</p> <p>() Não consigo; () Consigo com ajuda de alguém; () Consigo sozinho com dificuldade; () Consigo facilmente sozinho</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Encontrar formas de acessar a dados, informação e conteúdos e navegar neles➤ Explicar como acessar a estes dados, informação e conteúdo mais apropriados, e navegar neles➤ Checar e comparar as informações oriundas de diferentes fontes <p>6. Marque a opção que melhor descreve aquilo que você consegue fazer no que diz respeito à interação através das tecnologias digitais.</p> <p>() Não consigo; () Consigo com ajuda de alguém; () Consigo sozinho com dificuldade; () Consigo facilmente sozinho</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Selecionar tecnologias digitais simples para interagir➤ Selecionar uma variedade de meios de comunicação digital apropriados para um determinado contexto➤ Adaptar os meios de comunicação mais apropriados para um determinado contexto
--	--	---

		<p>7. Marque a opção que melhor descreve aquilo que você consegue fazer no que diz respeito à criação de conteúdo digital</p> <p>() Não consigo; () Consigo com ajuda de alguém; () Consigo sozinho com dificuldade; () Consigo facilmente sozinho</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar formas de criar e editar conteúdo simples em formatos simples ➤ Expressar-me através da criação de meios digitais ➤ Adaptar o modo como me exprimo através da criação dos meios digitais mais apropriados <p>8. Marque a opção que melhor descreve aquilo que você consegue fazer no que diz respeito à utilização criativa das tecnologias digitais.</p> <p>() Não consigo; () Consigo com ajuda de alguém; () Consigo sozinho com dificuldade; () Consigo facilmente sozinho</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar ferramentas e tecnologias digitais simples que podem ser utilizadas para criar conhecimento e inovar processos e produtos ➤ Envolver-me, individual e coletivamente, para compreender e resolver problemas em ambientes digitais ➤ Adaptar as ferramentas e tecnologias digitais mais apropriadas para criar conhecimento e inovar processos e produtos
<p>Como os estudantes concebem a disciplina de literatura</p>	<p>Analisar as percepções e anseios dos estudantes em relação à literatura na escola e avaliar a relação que eles fazem entre aprendizagem de literatura e utilização de recursos digitais</p>	<p>9. Percepções sobre o ensino de literatura na escola</p> <p>() Discordo totalmente; () Discordo () Concordo; () Concordo totalmente</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gosto de ler ➤ Gosto da disciplina de literatura ➤ Gosto de escrever textos ➤ Leio somente por obrigação ➤ As aulas de literatura não dialogam com as tecnologias digitais, especialmente a Internet ➤ Não vejo relação entre estudo de literatura e tecnologias digitais ➤ Sinto-me motivado a estudar literatura ➤ As aulas de literatura poderiam dialogar mais com recursos digitais

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gostaria de poder participar de fóruns de discussão <i>on-line</i> sobre textos literários e compartilhar experiências sobre os textos lidos ➤ Gostaria de poder gravar vídeos e compartilhar com colegas experiências sobre minhas leituras ➤ Gostaria de poder escrever roteiros de filmes, curtas-metragens ou documentários inspirados em obras literárias ➤ Gostaria de poder gravar filmes, curtas-metragens ou documentários inspirados em obras literárias ➤ Gostaria de escrever sozinho novas histórias baseadas nos textos lidos ➤ Gostaria de escrever com os colegas novas histórias baseadas nos textos lidos ➤ Gostaria de criar memes inspirados em textos literários ➤ Gostaria de poder participar de lives para compartilhar experiências sobre textos literários <p>10. Você prefere ler textos mais longos em qual suporte?</p> <p>() Livro impresso () Cópia do livro () Computador () Dispositivos móveis (celular, tablet, <i>kindle</i> etc.) () Indiferente</p> <p>11. Que outras sugestões você tem para as aulas e atividades da disciplina de literatura?</p>
<p>Como os estudantes avaliam as aulas e as atividades anteriores à implementação do projeto</p>	<p>Sondar as experiências prévias dos estudantes com as aulas <i>on-line</i></p>	<p>12. No geral, como você avalia as aulas <i>on-line</i> desenvolvidas no primeiro módulo, neste período de pandemia?</p> <p>13. Quais foram, até agora, as maiores dificuldades que você teve para acompanhar as aulas e atividades <i>on-line</i>?</p> <p>14. Quais foram, até agora, as maiores vantagens que você percebeu nas aulas e atividades <i>on-line</i>?</p> <p>15. Que sugestões você tem para a melhoria das aulas <i>on-line</i>?</p>

Apêndice 05 – Pedido de validação do roteiro de entrevista**Universidade do Minho
Programa Doutorado em Educação
Tecnologia Educativa****PEDIDO DE VALIDAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Bom dia!

Senhora Professora Lia Raquel Oliveira,

Sou estudante do curso de Doutorado em Educação da Universidade do Minho, na especialidade em Tecnologia Educativa. Estou, sob a orientação das professoras Dr.^a Maria Altina Ramos e Dra. Márcia Manir Feitosa, desenvolvendo a pesquisa ***Integração de metodologias ativas e TIC para a promoção de experiências de formação e aprendizagem: o caso da literatura no Ensino Médio do IFMA, Maranhão, Brasil***, que visa avaliar como se processa, nas aulas de literatura do Ensino Médio, a aprendizagem mediada por um projeto de integração das TIC e metodologias ativas às atividades de leitura e produção de conteúdo em torno dos textos literários.

Peço gentilmente que, diante de sua disponibilidade, avalie o roteiro da entrevista que será realizada com os professores participantes, no sentido de verificar a adequação e pertinência das questões, bem como sugerir, se for o caso, retirada ou inclusão de itens.

Acrescento que seu nome me foi sugerido por uma de minhas orientadoras.

Desde já, agradeço muito pela vossa colaboração.

Com meus melhores cumprimentos,

Nataniel Mendes da Silva

Apêndice 06 – Roteiro da entrevista realizada com as professoras

Roteiro de entrevista		
Objetivo Geral: compreender como as professoras concebem o ensino e a aprendizagem de literatura e sua relação com as TIC		
Questões de investigação	Objetivos específicos	Itens da entrevista
Caracterização	✓ Identificar o gênero, a faixa etária, formação e experiência na docência	Gênero: Formação: Grau acadêmico: Tempo de docência: Série(s) em que leciona:
Como as professoras concebem a literatura, seu ensino e sua aprendizagem	✓ Coletar algumas pistas sobre o tema para comparar com a revisão de literatura e para orientar a produção de design para aprendizagem	1. Literatura para quê? 2. O que é ensinar literatura? 3. Para que ensinar literatura? 4. O que é aprender literatura? 5. Como avaliar a aprendizagem de literatura?
Que relação as professoras fazem entre as TIC e o processo ensino-aprendizagem de literatura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer e avaliar as práticas das professoras relacionadas ao uso das TIC nas aulas de literatura ✓ Coletar evidências de suas práticas para a construção, em colaboração com as entrevistadas, de uma proposta de intervenção 	6. Qual sua opinião sobre a oferta de formatos digitais para leitura como EPUB, PDF, MOBI etc.? 7. Você costuma ler livros digitais? Com que frequência? Como é essa experiência? 8. Na preparação das aulas, você costuma recorrer às TIC? Quais? 9. Você costuma utilizar as TIC nas aulas de literatura? Em caso afirmativo, que ferramentas costuma utilizar e de que forma? Em caso negativo, quais as justificativas? 10. Você se sente seguro para usar as TIC em sala de aula? Por quê? 11. Se não se sente seguro, do que precisaria para aumentar sua confiança nesse uso? 12. As TIC e os novos modos de leitura por elas provocados podem potencializar a leitura literária? Como?

Apêndice 07 – Questionário destinado aos membros do Painel de especialistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caríssimo(a), o(a) você está sendo convidado(a) a participar do Painel de Especialistas (P.E) para avaliar o protótipo do site “Espelho meu: olhar que reconstrói”.

O site foi desenvolvido pelo pesquisador Nataniel Mendes (nataniel@ifma.edu.br), em colaboração com professoras de língua e literatura, do Instituto Federal do Maranhão, Brasil, como uma das etapas de uma pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Tecnologia Educativa, da Universidade do Minho, aprovada por comitê de ética indicado pela Plataforma Brasil, sob o número 4.021.731.

A pesquisa tem como título provisório “Integração de metodologias ativas e TIC para a promoção das experiências de formação e aprendizagem: o caso da literatura no Ensino Médio do IFMA” e tem como objetivo geral “avaliar como se processa, nas aulas de literatura do Ensino Médio, a aprendizagem mediada por um projeto de integração das TIC e metodologias ativas às atividades de leitura e produção de conteúdo em torno dos textos literários.

Sua indicação para compor o painel diz respeito à sua relação com o ensino de literatura e/ou tecnologia educativa, seja como pesquisador(a) e professor(a), seja como aluno(a) de graduação, recém-saído(a) do Ensino Médio.

Você não terá qualquer tipo de despesa ou será remunerado(a) pela participação na pesquisa.

O formulário é *on-line* e poderá ser respondido em horário e local de sua preferência.

Será garantido o sigilo quanto a sua identificação e das informações obtidas pela sua participação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. As informações são tratadas de forma anônima e confidencial. Seu nome não será divulgado em qualquer fase do estudo.

Ao aceitar participar, você concorda com os termos aqui apresentados, o que corresponde à assinatura do TCLE, que poderá ser impresso se assim o desejar.

Instruções

Você deverá acessar o site <https://profnataniel.wixsite.com/espelhos> e, após percorrer todos os itens que o compõem, tecer suas considerações sobre: design e usabilidade; proposta pedagógica para leitura literária.

CARACTERIZAÇÃO

1. Formação acadêmica

- () Aluno de graduação
 () Mestrado
 () Doutorado

2. Atuação no Ensino

- () Professor da educação básica
 () Professor da graduação
 () Professor de programas de pós-graduação
 () Aluno de graduação

DESIGNE USABILIDADE TÉCNICA

3. Marque a opção que melhor descreve a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações seguintes:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
O design é atrativo				
A combinação de cores é agradável				
A navegação pelo site é intuitiva				
As páginas são carregadas com velocidade				
Os hiperlinks são facilmente identificados				
As páginas acessadas por meio dos hiperlinks estão ativas				
Texto escrito e imagens são apresentados de forma equilibrada				

O tamanho e o tipo da fonte proporcionam uma leitura agradável				
O MENU é facilmente acessado				
Há poucas ou nenhuma falha grave que comprometa a navegabilidade				

4. De modo geral, como você avalia o design e a navegabilidade do site? Caso tenha alguma sugestão, crítica ou comentário, por favor, deixe aqui.

USABILIDADE PEDAGÓGICA

5. Marque a opção que melhor descreve a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações seguintes:

	Discordo totalmente	Discordo	As informações do site são insuficientes para avaliar este item	Concordo	Concordo totalmente
A linguagem é adequada a alunos do ensino médio					
Não há erros ortográficos					
As informações sobre o projeto são claras e compreendidas com facilidade					
As informações apresentadas na página inicial têm potencial para despertar o interesse dos estudantes					
A complexidade das tarefas está adequada a alunos do ensino médio					
As tarefas estimulam a partilha de experiências sobre as leituras					
As tarefas propostas estimulam uma postura ativa dos alunos frente aos textos literários					
O tempo estimado para cada tarefa é aceitável					
A forma como a leitura literária é abordada é interessante					
Os textos selecionados são adequados a alunos do ensino médio					
As tarefas são desafiadoras					
Os critérios de avaliação são claros					
O projeto estimula a autonomia dos alunos					
Há indicações claras de onde e como será a interação entre alunos e professores					
A forma como a leitura literária é abordada é interessante					

Os textos selecionados são adequados a alunos do ensino médio					
As tarefas são desafiadoras					
Os critérios de avaliação são claros					
O projeto estimula a autonomia dos alunos					
Há indicações claras de onde e como será a interação entre alunos e professores					

6. De modo geral, como você avalia a proposta para leitura literária e as atividades apresentadas no site? Caso tenha alguma sugestão, crítica ou comentário, por favor, deixe aqui.

Apêndice 08 – Roteiro de entrevista com estudantes após os ciclos iterativos

Roteiro de entrevista com estudantes após os ciclos iterativos		
Objetivo Geral: conhecer os ganhos e os limites da intervenção realizada para a aprendizagem de literatura		
Questões de investigação	Objetivos específicos	Itens da entrevista
Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informar aos participantes sobre os procedimentos da entrevista, a garantia do anonimato e a utilização dos dados somente para fins acadêmicos 	Conversação informal para aproximar os sujeitos e construir um ambiente amistoso em que todos se sentissem confortáveis para interagir.
Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar como se processa, nas aulas de literatura do Ensino Médio, a aprendizagem mediada por um projeto de integração das TIC e metodologias ativas às atividades de leitura e produção de conteúdo em torno dos textos literários 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por favor, falem um pouco sobre as atividades propostas na disciplina. 2. Que avaliação vocês fazem da participação da turma nas atividades propostas? 3. Em que medida as ferramentas e as metodologias colaboraram para esse resultado? 4. Perguntar sobre colaboração entre grupos. 5. Quais foram os maiores ganhos e os maiores desafios que vocês encontraram durante a intervenção?
Sugestões	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer e avaliar as práticas de professores relacionadas ao uso das TIC nas aulas de literatura ✓ Coletar evidências de suas práticas para a (re)construção da proposta de intervenção 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Por favor, falem um pouco sobre o que vocês repetiriam, sobre o que vocês fariam diferente e, se possível, apontem sugestões para o próximo ciclo. 7. Que pergunta você gostaria de ter sido feita e qual seria sua resposta?

ANEXOS

Anexo 01 – Termo de Autorização para realização da pesquisa



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
Campus São Luís - Centro Histórico

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, professor Dr. Paulo Batalha Gonçalves, Diretor Geral do Campus São Luís Centro Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), CPF: 269.278.023-04 SIAPE 1665130, **AUTORIZO** o servidor professor **Nataniel Mendes da Silva**, CPF 879.240.993-87, SIAPE 1674744, a realizar entrevistas e aplicar questionários, com alunos e professores deste campus, para a realização do Projeto de Pesquisa **Integração de metodologias ativas e TIC para a promoção das experiências de aprendizagem: o caso da literatura no Ensino Médio no IFMA, Maranhão, Brasil**, que tem por objetivo primário avaliar como se processa, nas aulas de literatura do Ensino Médio, a aprendizagem mediada por um projeto de integração das TIC e metodologias ativas às atividades de leitura e produção de conteúdo em torno dos textos literários.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos;
- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contactadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

São Luís, 11 de setembro de 2019.

Paulo Batalha Gonçalves
Prof. Dr. Paulo Batalha Gonçalves
Diretor Geral/IFMA
Campus São Luís – Centro Histórico
Portaria nº. 5491 – DOU 16/09/2016
Mat.: 1665130
paulobatalha@ifma.edu.br

Paulo Batalha Gonçalves
Diretor Geral
Campus São Luís - Centro
Histórico / IFMA
Portaria 5491 DOU 16/09/2016

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
Rua Afonso Pena, nº 174 - Centro - São Luís-MA - CEP 65010-030
Tel: (98)3222-6350/3222-6374

Anexo 02 – Parecer de Autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos CEP/CONEP – Plataforma Brasil –Nº. 4.021.731

INSTITUTO FLORENCE DE
ENSINO SUPERIOR



Continuação do Parecer: 4.021.731

- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1351127.pdf	08/04/2020 19:10:26		Aceito
Outros	MATRIZ_FOCUS_GROUP_PROFESSORES.pdf	08/04/2020 19:06:15	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	MATRIZ_FOCUS_GROUP_ALUNOS.pdf	08/04/2020 19:05:03	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	MATRIZ_DO_QUESTIONARIO_USO_DAS_TIC_E_PERCEPCOES_SOBRE_LITERATURA.pdf	08/04/2020 19:03:16	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUALIZADO_PLATAFORMA_BRASIL_3.pdf	08/04/2020 19:00:30	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PLATAFORMA_BRASIL_3.pdf	08/04/2020 18:59:47	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA_RESPONSAVEIS_3.pdf	08/04/2020 18:59:12	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA_PROFESSORES_3.pdf	08/04/2020 18:58:23	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_PESQUISA_ALUNOS_3.pdf	08/04/2020 18:57:38	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO.pdf	26/11/2019 13:40:03	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_PROFESSORES.pdf	26/11/2019 13:38:52	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	NATANIEL_VINCULO.PDF	26/11/2019	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Rio Branco, 216

Bairro: CENTRO

UF: MA

Telefone: (98)3878-2139

CEP: 65.020-490

Município: SAO LUIS

E-mail: cep@florencia.edu.br

INSTITUTO FLORENCE DE
ENSINO SUPERIOR



Continuação do Parecer: 4.021.731

Outros	NATANIEL_VINCULO.PDF	13:36:58	DA SILVA	Aceito
Outros	ANUENCIA_INSTITUICAO.PDF	26/11/2019 13:33:08	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PLAT_BRASIL00 01.pdf	26/11/2019 13:27:42	NATANIEL MENDES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 12 de Maio de 2020

Assinado por:
Anali Linhares Lima
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Rio Branco, 216

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-490

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3878-2139

E-mail: cep@florencia.edu.br

Anexo 03 – Declaração de Exclusão de Anonimato – IFMA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
Diretoria Geral - Campus Centro Histórico - IFMA

DECLARAÇÃO

Declaro que autorizo a divulgação do nome do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA na pesquisa científica realizada pelo pesquisador Nataniel Mendes da Silva, pertencente à Universidade do Minho em Portugal, onde desenvolve tese de doutoramento.

Sua pesquisa intitulada **Integração de metodologias ativas e TIC para a promoção de experiências de formação e aprendizagem: o caso da literatura no Ensino Médio no IFMA, Maranhão, Brasil**, sob a orientação das professoras Maria Altina Silva Ramos vinculada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, e Márcia Manir Miguel Feitosa, vinculada à Universidade Federal do Maranhão, foi efetivada no Campus São Luís-Centro Histórico, por meio de acesso concedido, via Carta de Anuência Institucional.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que foram utilizados nessa pesquisa, concordo em autorizar a exclusão do anonimato do IFMA nas publicações decorrentes da pesquisa, tais como tese, artigos científicos, livros, capítulos de livro, palestras, publicações eletrônicas, dentre outras, desde que o pesquisador comprometa-se em garantir que o nome do IFMA seja utilizado exclusivamente para os fins científicos, assegurando a não utilização das informações em prejuízo da instituição e dos participantes da pesquisa.

São Luis (MA-BR), 24 de fevereiro de 2022.

(assinado eletronicamente)

Luciene Amorim Antonio
Diretora Geral do Campus São Luís Centro Histórico

Portaria nº5.442 - DOU 19/11/2020

Matrícula-1487593

Documento assinado eletronicamente por:

- Luciene Amorim Antonio, DIRETORA GERAL CAMPUS SÃO LUÍS CENTRO HISTÓRICO - CD0002, em 24/02/2022 16:50:18.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 24/02/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifma.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 402760
Código de Autenticação: 952721ed70

