

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JANE MARIA FIORI**

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E RECURSOS PEDAGÓGICOS DIGITAIS:  
POTENCIALIDADES E DESAFIOS DE REPOSITÓRIOS EDUCACIONAIS  
ABERTOS**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2022**

**JANE MARIA FIORI**

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E RECURSOS PEDAGÓGICOS DIGITAIS:  
POTENCIALIDADES E DESAFIOS DE REPOSITÓRIOS EDUCACIONAIS  
ABERTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Teixeira Porto

Co-orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2022**

**JANE MARIA FIORI**

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E RECURSOS PEDAGÓGICOS DIGITAIS:  
POTENCIALIDADES E DESAFIOS DE REPOSITÓRIOS EDUCACIONAIS  
ABERTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Luana Teixeira Porto – URI (Orientadora)

---

Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto – URI (Co-orientadora)

---

Profa. Dra. Hildegard Jung – UNILASALLE

---

Profa. Dra. Elisabete Cerutti – URI

F552e Fiori, Jane Maria  
Educação literária e recursos pedagógicos digitais:  
potencialidades e desafios de repositórios educacionais abertos /  
Jane Maria Fiori. – 2022.  
124 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do  
Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen,  
2022.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luana Teixeira Porto.”

“Co-orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Teixeira Porto.”

1. Educação literária. 2. Recursos digitais. 3. Repositórios  
educacionais abertos. I. Porto, Luana Teixeira. II. Porto, Ana Paula  
Teixeira. III. Título.

CDU 37

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ser testemunha de cada conquista e iluminar meus caminhos, trazendo até mim pessoas maravilhosas que me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada por nunca soltar a minha mão e me guiar em todos os momentos.

Aos meus pais, João Felipe e Helena Fiori, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem, e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo! O amor que sinto por vocês é incondicional.

À minha família, sinônimo de amor e união. Obrigada por acreditar no meu sonho e sempre me motivar a seguir em frente. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Amo vocês!

À professora Doutora Luana Teixeira Porto, minha querida e brilhante orientadora, pela oportunidade de realizar este trabalho. Agradeço por acreditar em mim, pela confiança e por nunca ter largado de minha mão e me impulsionar a ir em frente sempre! Seu exemplo de responsabilidade, ética, empatia e criatividade deixou marca em meu coração e, por isso e tantos outros motivos, sempre será minha inspiração, e por sempre me atender com paciência e dedicação todas as vezes que bati em sua porta. Muito obrigada por tudo!

Muito obrigada! Aos demais professores do PPGEDU – Mestrado em Educação, do câmpus de Frederico Westphalen, pelos ensinamentos que transcendem os limites da Universidade, por estarem sempre prontos a ajudar e com um sorriso no rosto, obrigada por todo conhecimento transmitido durante o curso de Mestrado, e pela convivência agradável.

A todos os funcionários e principalmente a Senhora Liana Maria Basso Stefanello, que sempre pronta foi nossa extensão na URI, meu muito obrigada.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, Profa. Dra. Hildegard Susana Jung – UNILASALLE e a Profa. Dra. Profa. Dra. Elisabete Cerutti – URI, por contribuírem na qualificação de minha pesquisa através da leitura atenta, dos apontamentos e sugestões. Todas foram essenciais e continuarão sendo referências em minha vida acadêmica.

A todos(as), meu muito obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva discutir a educação literária e suas correlações com a utilização de Repositórios Educacionais Abertos – REA para a qualificação de práticas leitura da literatura. Dessa forma, a partir de estudos bibliográficos, apresenta uma discussão sobre educação literária e REA e uma análise de dois objetos: REA Brasil e Projeto Folhas. A reflexão destaca o potencial transformador dos REA em práticas de formação educação literária, pois, além de ampliarem os horizontes de leitura a partir de suportes digitais e de novos caminhos interpretativos, possibilitam novas fontes aos professores. No entanto, limitam-se tanto no acesso e compartilhamento e especialmente no caráter didático das referências que compartilham.

**Palavras-chave:** Educação Literária. Recursos digitais. Repositórios Educacionais Abertos.

## **ABSTRACT**

This research aims to discuss literary education and its correlations with the use of Open Educational Repositories - OER for the qualification of reading practices of literature. Thus, based on bibliographic studies, it presents a discussion on literary education and OER and an analysis of two objects: REA Brasil and Projeto Folhas. The reflection highlights the transforming potential of OER in training practices in literary education, since, in addition to expanding the horizons of reading from digital supports and new interpretive paths, they provide new sources for teachers. However, they are limited both in access and sharing and especially in the didactic character of the references they share.

**Keywords:** Literary Education. Digital Resources. Open Educational Repositories.

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	09
<b>1 A PRODUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO LITERÁRIA E REAS</b>	22
1.1 Combinação dos descritores “educação literária” and “formação docente”	23
1.2 Combinação dos descritores “educação literária” and “recursos digitais”	35
1.3 Combinação dos descritores “REA” and “ensino de literatura”	52
1.4 Validação da pesquisa a partir do Estado do Conhecimento	65
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	66
2.1 Educação Literária e o ensino de literatura	66
2.2 Literatura e internet: a discussão literária por meio da tela	71
2.3 A literatura e o digital	82
<b>3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES DE REA</b>	87
3.1 Características, métodos e instrumentos da pesquisa	87
3.2 Recursos Educacionais Abertos: os REAs enquanto campo de pesquisa	96
3.2.1 Projeto REA Brasil	97
3.2.2 Projeto Folhas	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	114
<b>REFERÊNCIAS</b>	117

## INTRODUÇÃO

Falar de literatura e entender que se trata de um tipo de arte muito vasto e que apresenta muitos estilos significa registrar o delineamento e a motivação para a leitura da literatura, perpassando pela fase inicial, até a escolha e preferência por determinados gêneros/tipos de obras, bem como observar a fase pós-leitura, para que se possa levar em consideração como é produzido o material lido intuitivamente, em termos de compartilhamento das histórias e discussões agregadas pelas obras. Abordar essa temática em relação à leitura do público adolescente é uma inquietação constante da autora, que é professora, e ora se faz pesquisadora, em meio ao desenvolvimento desta pesquisa.

Buscamos refletir sobre o conflito existente entre os interesses peculiares dos alunos e as reais exigências escolares, apontando alternativas para a mediação harmoniosa deste embate, com o intento de satisfazer tanto os alunos, composto pelo público adolescente, quanto seus professores e escola. Para isso, cumpre destacar, nestas considerações preliminares, que este estudo propõe uma análise reflexiva e provocativa sobre Educação Literária a partir de uma abordagem sobre uso de Repositórios Educacionais Abertos - REAs.

Uma motivação para a realização da pesquisa diz respeito à dicotomia entre o ambiente escolar e o dia a dia dos adolescentes, pois a escola apresenta um olhar mais voltado para os clássicos da literatura, enquanto que os adolescentes e jovens apresentam maior interesse literário por obras das quais seja possível identificar seus padrões culturais e de vivência, que vão desde os clássicos até as HQs (narrativas gráficas em histórias em quadrinhos), perpassando por inúmeros outros vieses da produção literária.

Confirmando esta afirmação, Faria (1995, p. 35) se reporta à divergência entre os currículos escolares para a literatura e os objetivos dos leitores: “a leitura literária é feita por imposição do professor, sem levar em conta as tendências pessoais dos alunos, suas preferências e expectativas”. Nos últimos tempos, tem-se dado mais atenção à ausência de voz do discente quando da construção curricular, o que ocasiona, conseqüentemente, a pouca apreciação à proposta apresentada pela instituição escolar.

Ainda nos embasando em Faria (1995), a maioria das obras lidas nas escolas pelos adolescentes não permitem que eles opinem, questionem e criem possíveis novos olhares. Apenas respondem questionários fechados, realizados pelos professores, o que acaba por cercear o poder de criticidade e associação das diferentes realidades vivenciadas por eles. Em constatações semelhantes, Cosson (2011) afirma que os registros acerca da literatura acabam por neutralizar a criatividade do aluno, ou ainda mais grave, cooperando na desmotivação da leitura.

Importante a contribuição de Zilberman (2009, p. 35), quando afirma que “geralmente os dados têm a intencionalidade de identificar ou classificar fatos que simplesmente comprovam que a leitura foi realizada”, subentendendo-se, dessa forma, que a interpretação de uma leitura, ou mesmo de um texto com respostas fechadas, pode ser condenável, já que a leitura terá um resultado pouco produtivo — ou, porque não dizer, uma experiência pessoal desagradável.

Seguindo esta linha, Cereja (2005) reitera que as aulas de literatura, com ênfase na identificação de gêneros e traços de escolas literárias, aniquilam o poder de exploração dos potenciais do texto literário, que, paradoxalmente, estende-se ao contíguo das respectivas aulas de literatura. Hipoteticamente, essa “falta de espaço” para discutir as obras, bem como os tipos de atividades normalmente realizadas, passam a ser fatores que motivam os jovens a buscarem a literatura espontaneamente. Isso se dá porque, essa literatura extraclasse, pode ser livremente compartilhada.

Com referência à “liberdade” que impulsiona a leitura para além dos muros da escola, Bamberger (2000, p. 31) declara que “o que leva o jovem a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual”. Portanto, se na instituição não há um ambiente para leituras e temáticas, ou para discussões críticas, é na leitura literária por opção, não imposta, que o jovem encontra esse espaço.

Outra condição atribuída ao meio escolar atinge diretamente a conexão dos adolescentes e a leitura de literatura relacionada aos acervos das bibliotecas e outros espaços específicos oferecidos pela escola, possibilitando o encontro dos adolescentes com o prazer da leitura e apreciação das obras

literárias. De acordo com a visão de Cunha (2012, p. 88), ao retratar a leitura no Brasil, o que demonstra a urgência das bibliotecas escolares diz respeito ao fato de “se repensar, modernizar-se com relação ao acervo, espaço, pessoal e projetos, para realmente cumprir sua função de convidar à permanência e oferecer-se como lugar de leitura”.

O espaço físico, por muitos preterido, faz muita diferença para os adolescentes. Esse fator instiga as bibliotecas a serem locais atraentes, para que o leitor iniciante se sinta acolhido entre os diferentes materiais de leitura. Nesse aspecto, Silva (2013) menciona a Avaliação das Bibliotecas Escolares Brasileiras, realizada pelo Ministério da Educação em 2011, em que foi possível observar que

a maioria dos espaços denominados bibliotecas gerais, pelos agentes de pesquisa, não se caracteriza como tal. Em maioria, são espaços improvisados que pouco permitem que os usuários pratiquem diferentes tipos de leitura. Quando há mesas coletivas, estas são usadas por alunos para “pesquisas escolares” indicadas por professores (SILVA, 2013, p. 358).

Exemplificando a partir da experiência em Londrina/PR, Silva (2013, p. 359) observa que a estrutura física das bibliotecas escolares era improvisada e caótica, e que o professor que lá atuava era desprestigiado e isolado, como se a biblioteca “estivesse num mundo à parte da escola e das questões pedagógicas dela”. A constatação dessa realidade se deu pelo menos até o ano de 2002, antes de iniciar seu projeto “Palavras Andantes”, que posteriormente foi reconhecido nacionalmente com o prêmio “Viva Leitura”, em 2008.

Mesmo com os avanços locais a partir do projeto, e considerando também o âmbito nacional, o cenário (ainda) de necessidade de revitalização da estrutura física e de melhorias no acervo e nas ações de envolvimento da biblioteca com a comunidade escolar, sugere eventuais dificuldades de aproximação dos adolescentes com a literatura no próprio ambiente escolar.

Biasioli (2007, p. 95-96) levanta uma importante questão, no que diz respeito à relação entre adolescentes e literatura, ao afirmar que “em diversos veículos de comunicação renomados, pouca atenção é dada à literatura infanto-juvenil”. Verificamos, com isso, que “não há absolutamente colunas

que, de forma sistemática e com periodicidade regular, se dediquem à crítica das obras infanto-juvenis lançadas no mercado”. O lançamento das obras ocorre somente em algumas das revistas específicas, que contam com circulação entre professores, mas que não chega a todos.

Estando a par dos prejuízos formativos decorrentes da falta de leitura literária, entendemos que a formação de leitores literários exige da escola e dos demais membros dos setores do processo educativo, ações que estimulem o pensamento, a criticidade e a criação, apresentando materiais de leitura diversos, com os quais seja possível despertar e estimular o gosto pelo ato de ler, desde os primeiros anos escolares.

Nesse sentido, pensando na Educação Literária diante do contexto atual, das tecnologias de informação e comunicação, buscamos estudar a exploração de recursos pedagógicos digitais na abordagem da literatura e formação do leitor a fim de promover uma Educação Literária. Para tanto, a pesquisa apresenta os recursos disponibilizados pelos Repositórios Educacionais Abertos (REAs) um movimento no qual liberdade e colaboração são palavras de ordem.

Quando falamos de REAs, precisamos saber que os materiais se tratam de recursos educacionais abertos, ou seja, materiais produzidos com fins educativos e, sendo disponíveis gratuitamente para estudantes e professores. Conforme explica Hellen Gandin, (2022, p. 14),

Os Recursos Educacionais Abertos, também conhecidos pela sigla REA, são materiais que podem ser explorados a partir de uma finalidade pedagógica e que estão disponíveis de forma aberta, ou seja, em domínio público ou sob licença aberta, pois assim práticas de apropriação serão permitidas. Em sua maioria, os REA estão disponíveis em repositórios digitais e, através do licenciamento aberto, possibilitam práticas de apropriação, adaptação e reuso, práticas essas que oferecem ao docente maior flexibilidade e autonomia para o planejamento personalizado e para a seleção de recursos conforme a proposta pedagógica desejada.

Esse entendimento é fundamental, pois, na internet, existem diversos materiais gratuitos que estão protegidos por direitos autorais, o que impede que eles sejam copiados, alterados e compartilhados por terceiros. Dessa forma, é essencial que os educadores aprendam a maneira adequada de

utilizar conteúdos produzidos e liberados por outras pessoas no ambiente digital.

De acordo com a definição dada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2002, pode ser considerado recurso educacional aberto qualquer tipo de ferramenta, material ou técnica de ensino e pesquisa, desde que seja suportado por uma mídia e esteja sob domínio público ou sob uma licença livre, de forma a permitir sua utilização ou adaptação por terceiros com a finalidade de avaliá-los.

Partindo-se desse conceito, pode-se discutir a promoção da leitura/literatura e sua contribuição no trabalho docente para a Educação Literária por meio de conhecimento de REAs centralizados nesse eixo. Entende-se, nessa perspectiva, que formar leitores de literatura, no contexto atual permeado por influências da cibercultura, pode ser um processo alicerçado no uso de REAs, que permitem uma interação entre proposições de ensino e aprendizagem focadas na formação leitora e tecnologias, especialmente as digitais.

Nesse sentido, esta investigação se insere na linha de pesquisa “Processos educativos, linguagens e tecnologias”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen, em nível de mestrado, por atrelar discussão sobre leitura e a linguagem literária e o uso de recursos digitais para a prática docente em leitura na sala de aula.

A proposta da pesquisa está alicerçada na seguinte delimitação temática: discussão, a partir de estudos bibliográficos, sobre potencialidades e desafios de repositórios educacionais abertos para a educação literária e suas interfaces com recursos pedagógicos digitais. Em outros termos, este estudo investiga, a partir da amostragem de dois REAs, como a educação literária pode ser contemplada nesses recursos, com o intuito de identificar traços positivos desses recursos, bem como os desafios que ainda contemplam para a formação de leitores de literatura.

O Projeto Brasileiro sobre Recursos Educacionais Abertos: “desafios e perspectivas” (Projeto REA-BR-2008), iniciou em 2008, com a realização de eventos de sensibilização em São Paulo e Brasília. Sua missão é “prover inovação em política pública de educação e na forma de pensar e garantir o

acesso ao conhecimento necessário à educação de qualquer indivíduo” (BRASIL, 2008, p. 1). Nesse espaço, é possível encontrar mais de 40 projetos nacionais, internacionais e projetos mistos.

Quanto ao movimento de REAs no país, destacamos o disposto no PNE, que estabelece 20 metas e estratégias a serem cumpridas entre 2014-2024, que tratam da educação em todos os níveis, além da formação e plano de carreira para professores e a gestão e financiamento da educação.

Os objetos de análise são dois. O primeiro é focado na análise do Projeto REA Brasil, que consiste em materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, disponíveis em qualquer suporte ou mídia, preferencialmente em plataformas ou formatos livres (softwares livres), que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira flexível, permitindo que sejam utilizados, distribuídos ou adaptados por terceiros. O segundo objeto de análise aborda o REA chamado “Projeto Folhas”, da Secretária do Estado do Paraná, o qual consiste em um projeto do governo estadual para professores vinculados à SEED – Secretária de Educação do Paraná. Neste programa, os docentes efetivos contribuíam com planos de aula, sempre de forma multidisciplinar.

Dessa forma, em termos objetivos, a proposta desta investigação evidencia a Educação Literária e a possibilidade de abordagem da literatura brasileira por meio da internet e dos recursos digitais disponibilizados pelos Repositórios Educacionais Abertos, com vistas à avaliação de recursos digitais para a promoção da leitura/literatura e para o trabalho docente. Tomamos como questionamento central o seguinte: que recursos pedagógicos digitais disponíveis em Repositórios Educacionais Abertos podem ser explorados para promover a Educação Literária?

O objetivo geral do estudo é discutir a exploração de recursos pedagógicos digitais na abordagem da literatura e formação do leitor a fim de promover uma Educação Literária. Já os objetivos específicos são: - Contribuir para o estudo, conhecimento e apreciação de recursos pedagógicos disponibilizados em ambientes on-line para práticas de Educação Literária; - Avaliar potencialidades de recursos pedagógicos digitais, por meio da análise de Repositórios Educacionais Abertos (REAs), a fim de apresentar um diagnóstico de recursos que podem ser úteis ao trabalho docente no campo das linguagens; - Propiciar reflexões sobre os REAs como ferramentas de

apoio ao ensino de literatura brasileira, de modo a propiciar atividades interativas entre estudante-leitor, professor-formador e mundo literário-digital; - Contribuir para o avanço da Educação Literária no Brasil, estabelecendo conexões entre literatura e plataformas digitais (REAs), a fim de dinamizar o processo de formação humana por meio da leitura e do ensino em ambientes on-line e não formais de aprendizagem.

Ao buscar atender a esses objetivos, foram propostas as seguintes questões norteadoras: - Como promover a Educação Literária, explorando recursos digitais? Qual o potencial de recursos digitais disponíveis em REAs para o ensino de literatura? Que desafios o meio on-line impõe ao docente na prática leitora de literatura, observando-se especificamente recursos digitais dos REAs?

Esta breve explanação introdutória demonstra o escopo da investigação, porém é importante, para melhor compreensão das escolhas de pesquisa, explicitar as motivações do tema ora desenvolvido, as quais estão relacionadas à formação e atuação da autora, bem como a suas percepções sobre a educação literária e os diálogos que esta pode empreender com REAs. Destaca-se inicialmente que este trabalho é desenvolvido por uma pesquisadora que é professora de literatura, e que conta com vários propósitos que o justificam. O primeiro deles se refere à necessidade de valorização da produção literária e de seu lugar na formação do estudante da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular define que “a literatura é a arte da palavra”, mas também é um instrumento de interação social e de comunicação, um meio de transmissão da cultura, dos conhecimentos e ensinamentos de determinada comunidade. Assim, não é oportuno que a literatura, patrimônio cultural, não esteja nos bancos escolares.

Além disso, a exposição do ponto de vista do escritor nas obras literárias diante da realidade, faz com que o leitor reflita sobre si e sobre o outro. Assim, a literatura, de modo geral, expressa uma grande contribuição e propicia, ainda, um questionamento do senso comum, estimulando atitudes críticas fundamentais à construção de um processo de transformação social. Logo, a literatura precisa estar em contato com o aluno, pois a criticidade dos que conseguem relacionar diversas áreas do conhecimento por meio da

leitura literária, torna esses sujeitos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo atual.

A leitura de literatura, além de ser prazerosa, oportuniza a evolução intelectual e cultural do leitor, além da ampliação do desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. O convívio com textos ficcionais e a identificação com personagens em situações de impasse e superação, estimula, nas crianças e jovens, a empatia, que auxilia a lidar melhor com os desafios e a respeitar a diversidade.

Os livros literários podem ser utilizados como embasamento para projetos pedagógicos interdisciplinares, momento em que o professor pode e deve explorar o contexto histórico/geográfico das obras, sempre relacionando-os, conceituando-os e relacionado com outras disciplinas. Dessa forma, estudar a leitura literária por meio de uma pesquisa que a associa à Educação Literária, é uma estratégia para pensar a formação crítica do estudante e também nas estratégias para a concretização de uma educação significativa.

Na sequência, apresentamos mais um argumento que justifica a realização deste estudo, e essa motivação se ampara na perspectiva de que a Educação Literária, entendida, em termos gerais, como as suas manifestações (sendo elas as literárias ficcionais, poéticas e dramáticas) e, por conseguinte de suas convicções, fortalece a vivência do leitor em si, e sua vivência em sociedade.

O objetivo de apresentar o tema da inclusão digital no ambiente escolar como uma ação educacional que envolve o professor — ao capacitá-lo para a apropriação e uso ideal de recursos tecnológicos — e o aluno, como sujeito no espaço de interação e comunicação de novas formas de colaboração, interatividade, conhecimento e cidadania.

A rápida evolução tecnológica em diversos setores da sociedade está exigindo dos profissionais da educação uma constante atualização. Nos cursos superiores, a formação de novos docentes enfrenta um novo desafio: o de ensinar as práticas educativas associadas às tecnologias para aprimorar o conhecimento nas aulas. Importa salientar que o professor formando precisa estar ciente e compreender em quais situações a utilização da tecnologia irá ajudar no aprendizado dos alunos.

Analisando o novo perfil do profissional e suas capacidades essenciais, Betts (1998, p. 28) ressalta que:

Além de transformar-se num aprendiz vitalício e ser responsável pela própria carreira, o trabalhador, para ter sucesso na era do conhecimento, terá de desenvolver outras competências [...]. Essas três competências — aprender a aprender, adaptabilidade e autodisciplina — são habilidades desenvolvidas nos primeiros anos de vida; portanto, o grande desafio para o Brasil é justamente investir maciçamente na qualidade da educação infantil, porque é lá que os futuros trabalhadores da era do conhecimento desenvolverão suas competências básicas para o futuro de suas vidas.

O novo profissional da educação, pronto para encarar essas mudanças, precisa usar sua criatividade para melhor aproveitar situações de aprendizado, com a capacidade de compartilhar de suas experiências novas com equipes interdisciplinares (na escola e em grupos de estudo pedagógicos), engajado na facilidade de adaptar-se a diferentes situações, com uma capacidade crítica diante das disciplinas técnicas e humanistas. É um novo paradigma a ser alcançado.

O professor, ao utilizar os recursos tecnológicos a favor das metodologias/conteúdos, se torna um mediador do conhecimento, de forma a democratizar e dar proeminência ao fato de a tecnologia estar presente “de um a outro lado” no ensino, andando lado a lado com o ensino, podendo contribuir no conhecimento do discente.

Em tempo, evidenciamos que certos professores ainda não têm segurança e não se sentem capacitados, enquanto outros, são mais entusiasmados e, com isso, acabam utilizando os recursos tecnológicos sem planejamento, o que reflete na ideia de que a tecnologia seja um mau recurso, em razão do mau uso.

O fato é que nossos alunos são formados dentro da cultura digital e profundamente influenciados por ela. Com a democratização do uso da internet [...] e mesmo a implantação de programas do governo destinados à informatização das escolas, não há por que trabalhar usando somente o quadro e o giz (MENEGUELLI, 2010, p. 49).

Nessa compreensão, constata-se a dimensão da apropriação dos recursos tecnológicos no âmbito escolar e, também, no cotidiano do aluno. Portanto, é primordial que a inclusão digital esteja disponível e as tecnologias

façam parte do rol de instrumentos/ferramentas/mecanismos de ensino, para que, de fato, seja viável a possibilidade de inclusão social também nesse aspecto.

É aceitável que as tecnologias que vão surgindo sejam inseridas nas práticas tecnológicas, e é necessário reconhecê-las e entendê-las, para que possam se incorporar no ambiente de troca de informações e conhecimentos, e assim fazer real sentido na formação do sujeito cidadão, de forma com que ele a exerça democrática e conscientemente.

Ademais, este trabalho procura atender também a preocupações de professores com o perfil de aluno contemporâneo, que tem o intuito de evidenciar a necessidade de o docente ultrapassar a fundamentação técnica e fragmentada, para agir em situações novas e problemáticas, que conduzam a ações decisórias e a capacidade de iniciativa, através de uma postura flexível, permeada por uma visão sistêmica e estratégica.

Nessa perspectiva, Morin (2001) ressalta o papel do docente frente ao uso das tecnologias de informação e comunicação de forma apropriada e contextualizada, mantendo-se sempre em constante atualização e preparação para desempenhar sua função.

E diante disso o estudo pode favorecer a reflexão sobre a formação e a prática docente, pois não obstante, Pimenta (2002) acrescenta que o saber docente, se nutre da prática e das teorias da educação, sendo estas, de fundamental importância na formação docente, pois permite aos sujeitos envolvidos, uma variedade de pontos de vista, gerando uma ação contextualizada, oferecendo novos panoramas de análise que possibilitam a compreensão dos diversos contextos vivenciados por eles. Em meio a tais considerações, percebe-se que o papel da formação abrange os processos de criação, envolvimento, reflexão e aprendizagem, à medida que capacita os sujeitos envolvidos para que estes busquem uma postura de pesquisadores e transformadores.

A profissão docente apresenta duas especificidades que nos parecem diferenciá-la das demais. A especificidade acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego, o profissionalismo. Por outro lado, há a especificidade pedagógica / humanista que nos remete à vocação do formar

cidadãos pensantes transformadores de realidades. Com isso, e baseado nas ideias de Morin (2001) é possível classificar a profissão de professor como uma profissão complexa, caracterizada pela incerteza e pela ambiguidade das funções.

Diante das implicações, dos desafios e conflitos que permeiam a função docente, e perante a complexidade da educação no contexto da sociedade contemporânea, globalizada, multiculturalista, imersa numa realidade complexa, requer do professor ações e conhecimento polivalente.

Pedro Demo (2004) em uma reportagem para a revista *Profissão Mestre*, afirma que ser profissional da educação hoje é acima de tudo saber continuamente renovar sua profissão. Entende-se então que o professor enquanto profissional deve ser um eterno aprendiz e sendo capaz de refletir sobre sua prática diária, pois na verdade, não só no trabalho, mas em todos os aspectos da vida. Com isso constata-se que o professor nunca está pronto, acabado, mas, sempre em processo de (re) construção de saberes. Dessa forma, ao refletir sobre a função do professor como um profissional da educação que contribui para uma transformação qualitativa da sociedade, há de se considerar a presença da responsabilidade político-social na docência, haja vista que, a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos e transformadores.

Por fim, em um contexto que demanda domínio de recursos digitais e fluência digital para diferentes áreas de atuação, é salutar investigar como a educação, especialmente a educação literária, podem explorar esse mundo digital e aproveitar os recursos produtivos que REAs podem oferecer.

Apresentada a contextualização da pesquisa, bem como sua justificativa, cabe sinalizar como o texto desta dissertação está organizado, contemplando quatro capítulos. No primeiro capítulo, abordamos a construção do Estado do Conhecimento sobre educação literária e REAs a partir da produção científica desta área de estudo e investigação. O levantamento bibliográfico foi realizado por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), filtrando e selecionando os trabalhos que mais se assemelham a esta pesquisa, identificando pontos em comum e contribuições teóricas.

No segundo capítulo, apontamos os pressupostos teóricos, com definições e reflexões sobre o tema, trazendo elementos que caracterizam a Educação Literária e o ensino da literatura, bem como a relação entre literatura e digital, abordando as discussões literárias por meio das telas. Este capítulo é organizado em três momentos, a saber: a) Educação Literária e o ensino de literatura; b) Literatura e internet: a discussão literária por meio da tela; e c) A literatura e o digital.

No terceiro capítulo, temos os pressupostos metodológicos que foram seguidos para a realização da pesquisa, apontando como se deram as escolhas metodológicas e os caminhos percorridos para a construção do estudo. Identificamos sua classificação, características, métodos e instrumentos de pesquisa. Também apresentamos as características básicas dos REAs, procurando situar sobre esse objeto de pesquisa. Ainda nesse capítulo analisamos Repositórios Educacionais Abertos enquanto campo de pesquisa, com um estudo mais aprofundado sobre seu histórico, conceitos e finalidades. Dedicamo-nos ao estudo de dois projetos, sendo o primeiro o Projeto REA Brasil, instituído em 2008 pelo governo federal; e na sequência, o Projeto Folhas, de iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que seguia o modelo federal, adaptando-se à realidade do estado, demandas e necessidades.

Ao final do texto, apresentamos as considerações finais e as referências usadas como fontes de consulta para as nossas reflexões.

## **1 A PRODUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO LITERÁRIA E REAS**

Ao iniciar uma pesquisa científica, o pesquisador deve atentar-se para aquilo que já foi produzido e vigente na área que deseja estudar. Dessa forma, é imprescindível realizar o estudo das produções já concluídas sobre determinado assunto, o que chamamos de Estado do Conhecimento. Em suma, o Estado do conhecimento consiste na identificação, registro e categorização de escritos, de uma forma que leve à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área.

Neste caso, o enfoque desse levantamento bibliográfico está nas teses de doutorado e dissertações de mestrado. A busca se deu por meio dos dados disponíveis na Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Catálogo de Teses e Dissertações. Os trabalhos registrados nesta plataforma são aceitos pela comunidade científica, entretanto, ao retratar trabalhos mais antigos, não encontramos seus arquivos disponíveis, constando apenas título, resumo e informações mais básicas. Em alguns casos, os trabalhos encontram-se disponíveis em sites ou repositórios das próprias universidades onde foram defendidos.

Com relação aos dados disponíveis, além de serem utilizados como base para elaborar quadros e gráficos qualitativos e quantitativos para o Estado do Conhecimento, também servem como base para a pesquisa em si, seja quanto à metodologia e instrumentos de pesquisa ou em relação ao referencial teórico. Destacamos que, somente os estudos mais diretamente relacionados à pesquisa que se pretende produzir serão citados. Assim, justificamos o emprego de quadros na elaboração deste capítulo, e a citação direta somente dos dados fundamentais encontrados.

No que tange à escrita e produção científica centradas no campo da educação, Morosini (2015, p. 102) elenca que “o fortalecimento do trabalho científico sobre educação é ainda incipiente, identificando-se um crescente esforço desta área na construção de Estados de Conhecimento”. Ao elaborar este projeto de pesquisa, seguimos todas as orientações ditadas pela doutrina sobre os procedimentos de coleta e trato das informações, com o máximo

esmero, revelando-se o Estado do Conhecimento do tema pesquisado, tal qual se encontra disposto a seguir.

Ao apresentar o resultado do levantamento de teses e dissertações, explicamos os procedimentos pelos quais foi realizado. Tal ação possui uma motivação: no decorrer da pesquisa, a partir da leitura de produções científicas, por muitas vezes foi necessário percorrer um grande montante de informações sobre os procedimentos adotados, para, somente então, chegar aos dados obtidos. Muitas vezes, esses dados não eram proveitosos ao leitor, que perdeu seu tempo em uma leitura infrutífera. Por outro lado, o pesquisador que encontrar dados condizentes com os que busca, não se importará em continuar, logo abaixo, com a leitura dos métodos de coleta de dados e informações.

Por esta razão, optamos pela apresentação dos resultados, em primeiro lugar, e em seguida passaremos à demonstração dos procedimentos de pesquisa necessários para se obter tais resultados. Parafraseando Edgar Allan Poe, ganha-se dos escritores de fábulas (como Esopo) ao colocar-se a moral no começo do texto. Na presente situação, portanto, se apresentam, em primeiro lugar, os dados.

A necessidade de popularizar a literatura, não a deixando circunscrita apenas no ambiente da escola, e buscando salientar a prática da Educação Literária, tomamos por base a construção do Estado do Conhecimento, diante da escassez de estudos sobre o tema. Para comprovar essa afirmação, realizamos uma análise a partir do disposto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em um recorte temporal de 5 (cinco) anos (2017-2021). As palavras-chave/descriptores utilizados foram: “Educação Literária”, “recursos digitais”, “recursos pedagógicos digitais”, “formação docente”, “REA” e “ensino de literatura”.

Ao utilizarmos a combinação entre “educação literária” *and* “recursos pedagógicos digitais”, não encontramos resultados. Quanto às demais associações entre descritores, passamos à apresentação dos resultados encontrados.

### **1.1 Combinação dos descritores “educação literária” *and* “formação docente”**

Quando associamos os descritores “educação literária” *and* “formação docente”, na primeira busca obtivemos 1.276.510 resultados, que quando filtrados para tipo “mestrado” e “doutorado”, pelo período de “2017-2021”, identificamos 129.577 trabalhos entre teses e dissertações. A partir disso, fizemos um segundo movimento de triagem: em “grande área de conhecimento” selecionamos as ciências humanas, e nos itens “área de avaliação”, “área de conhecimento”, “área de concentração” e “nome do programa”, selecionamos apenas a opção “educação”.

Com isso, a pesquisa totalizou em 5.302 resultados, dos quais, por meio da leitura do título, resumo e palavras-chave, somente 6 (seis) referenciavam pesquisas semelhantes ao trabalho ora proposto. Passamos à demonstração dos trabalhos selecionados por meio do quadro a seguir:

Quadro 1 – Resultado para os descritores “educação literária” *and* “formação docente” a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017-2021)

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Liliane Maria Santana de Oliveira	Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos	Dissertação	2017	Universidade de São Paulo (USP)	- Culturas escolares - Formação de professores - Compêndios
<b>RESUMO DA PESQUISA</b>					
<p>“O presente trabalho debruçou-se sobre compêndios de formação de professores do final do século XIX e começo do século XX evidenciando saberes e práticas legitimadas e estabelecidas no período que descortinam culturas escolares que influenciaram a constituição da escola e do campo pedagógico no Brasil. Partindo da categorização de impressos de formação de professores, utilizados no curso da Escola Normal como fonte prescritiva de modelos de sucesso a serem aplicados, encontramos impressos que se configuraram como Guias de Aconselhamento, constituintes de Bibliotecas e Tratados de Educação, embasando cientificamente os métodos, fins e ideais de educação veiculados e orientado uma forma de pensar e de agir dos professores em formação. O período entre as décadas de 1870 a 1930 compreende uma época de profundas mudanças na escolarização brasileira, em que se consolida a busca pela padronização da formação de professores e constitui-se o campo pedagógico e de produção de conhecimento sobre educação. É neste contexto histórico que os impressos de formação de professores surgem para embasar práticas e divulgar modelos escolares assumidos pela escola brasileira para os sistemas de ensino. Seu estudo permitiu compreender a materialidade do impresso como orientadora da leitura e interpretação dos conhecimentos e ideais ali defendidos, a forte defesa de métodos ativos na educação e do método mútuo como forma de organização da escola, por meio de materiais, modelos e práticas educativas embasadas especialmente na psicologia, e as orientações da prática docente que configuraram uma constituição da identidade do professor, dentro e fora da escola, como exemplo de bondade, moral e virtude a ser seguido”. (<a href="https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01112017-142246/pt-br.php">https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01112017-142246/pt-br.php</a>).</p>					
AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Adelir Aparecida Marinho	Na contramão das imposições: em busca da (re) significação da	Tese	2021	Pontifícia Universidade Católica de	- Identidade docente - Educação infantil - Profissionalização

de Barros	função docente e do papel da escola de Educação Infantil			Campinas (PUC-Campinas)	- Conceitos - Concepções
-----------	--	--	--	-------------------------	-----------------------------

### RESUMO DA PESQUISA

“Esta pesquisa foi desenvolvida na linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, tendo como foco compreender concepções sobre a função docente na Educação Infantil. A investigação estabeleceu-se a partir do tensionamento presente no desenvolvimento da função docente impactada por concepções externas que interferem no sentimento de pertencimento dos professores nesta etapa educativa. Nesse viés nosso problema foi de identificar em que medida as concepções externas acerca do papel da Educação Infantil e da função de seus professores têm impactado esses profissionais em seu sentimento de pertença à categoria profissional docente? Nosso objetivo geral foi o de identificar as concepções que os professores da Educação Infantil têm sobre a sua função e se estas influenciam o reconhecimento de seu pertencimento à categoria docente. Como objetivos específicos estabelecemos: (i) identificar qual a natureza dessas concepções; (ii) identificar quais são as tensões presentes no desenvolvimento da função docente que interferem no sentimento de pertencimento dos professores da Educação Infantil enquanto categoria profissional docente; (iii) identificar qual a concepção que os pais, diretoras e secretária de educação tem sobre a função da escola e dos professores da Educação Infantil. O fundamento teórico de análise foi a Teoria histórico-cultural e utilizamos como procedimentos para a construção do material empírico entrevistas semiestruturadas e questionários. Os participantes foram professoras da Educação Infantil, secretária de Educação e pais de alunos de EMELs e de creches de um município da Região Metropolitana de Campinas. As análises apontam que a busca por reconhecimento está em consonância com o significado que os docentes atribuem à sua função e que passa pela significação que o outro atribui a ela. As tensões do contexto relacionadas às significações promovem uma crise que pode ser superada quando for compreendido pelos professores que, para ser legitimado, o sentimento de pertença à categoria deverá ser o resultado de um reconhecimento em reciprocidade — “em si”, “para si” e “para o outro”. Desse processo investigativo, compreendemos que, para o contexto da (re)construção da identidade docente na Educação Infantil, a superação das imposições externas a respeito da função, as quais ainda são realidade na sociedade, se dará em um movimento de cobrança de políticas públicas de formação continuada e direcionada aos docentes dessa etapa educativa visando à legitimação do papel e da função da escola, que ainda se faz necessária.” [http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15274/cchsa\\_ppgedu\\_dr\\_Adelir\\_AMB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15274/cchsa_ppgedu_dr_Adelir_AMB.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Patrícia Signor	Auto(trans)formação com professoras e (re)organização curricular: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública	Tese	2021	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	- Auto(trans)formação permanente - Pedagogia da educação popular - Escola pública - Currículo - Círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos

### RESUMO DA PESQUISA

“Esta tese insere-se na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. A investigação se propôs a estudar e compreender as (re)organizações curriculares ao longo da construção da proposta de uma escola pública que aproxima-se da pedagogia de educação popular, realizando os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos como construção processual para a auto(trans)formação com professores e fortalecimento das possibilidades da educação popular na escola pública. Durante a escrita, foi necessário compreender os processos de auto(trans)formação com professoras e as (re)organizações curriculares de uma escola pública de educação básica, que se propõe a trabalhar com a pedagogia de educação popular. Para realizar a pesquisa, foram entrelaçados os conceitos de formação permanente (FREIRE, 2011a), formação docente (IMBERNÓN, 2010, 2011), juntamente com a auto(trans)formação permanente (HENZ, 2014; 2015). O trabalho traz as contribuições da pedagogia de educação popular de Freire (2014; 2013; 2011); a concepção de currículo apresentada no texto está fundamentada em Sacristán (2013), Silva (2014), Arroyo (2013) e Moreira e Silva (1995). A abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa, fundamentada por Ghedin & Franco (2011); André (2001); Duarte (2002); Michel (2009), embasada

nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (HENZ, 2014), (FREITAS, 2015), (HENZ; FREITAS, 2015) (HENZ; TONIOLO, 2015 e 2017) que privilegiam espaços de diálogo no auto(trans)formação docente. A metodologia caracteriza-se pela pesquisa formação (JOSSO, 2004, 2010) com traços de um estudo de caso (YIN, 2005), visto que privilegia um contexto específico e busca investigar as particularidades de forma intensa. A pesquisa realizou dez Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos com o grupo de educadoras de uma escola estadual de educação básica de Barra Funda (RS), a fim de estudar as possibilidades e desafios da (re)organização curricular sob a ótica da pedagogia da educação popular na escola pública, com vistas à possibilidade de renovação e valorização da escola pública como um lugar para aprender, crescer, politizar-se, humanizar-se e ser feliz. A interpretação dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos foram à luz da hermenêutica (GADAMER, 1998; FLICKINGER, 2014, KRONBAUER, 2014) tendo o diálogo como contribuição para os momentos de auto(trans)formação das educadoras, coautoras da pesquisa, a partir de temáticas cotidianas e inquietantes que emergiram dos Círculos. As intervenções da pesquisadora-coordenadora na escola proporcionaram momentos propícios à conscientização de que a auto(trans)formação, atravessando momentos históricos da trajetória da escola, como a pandemia da COVID-19, greve e elaboração de pesquisa socioantropológica, contribuindo com inéditos-viáveis na construção de uma educação mais problematizadora, dialógica e humana.”

(<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23010>).

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Juliana dos Santos Rocha	O Projeto Ler é Viver: um estudo de caso sobre a leitura literária na escola	Dissertação	2020	Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	- Projeto Ler é Viver - Práticas de leitura - Prática docente - Mediação literária na escola

#### RESUMO DA PESQUISA

“Esta pesquisa tem como objetivo analisar em que medida as ações do Projeto Ler é Viver contribuem para a formação do leitor literário em uma das escolas em que é executado. Além disso, outros objetivos orientaram a pesquisa, como: observar como esse projeto é aplicado no cotidiano escolar, identificar quais são as práticas de leitura adotadas pelas professoras participantes do projeto e conhecer a percepção do projeto pelos sujeitos participantes (alunos e professoras). Esta pesquisa, filiada à abordagem qualitativa, realizou um estudo de caso em uma das escolas da rede estadual em Belo Horizonte/MG atendidas pelo Projeto Ler é Viver. Este projeto foi criado em 2006, pelo Instituto Gil Nogueira, com a proposta de incentivar crianças do 1º ao 5º ano de escolas públicas do Estado de Minas Gerais a lerem e interpretar livros, objetivando diminuir o analfabetismo funcional. As instituições de ensino participantes recebem a cada semestre, uma caixa contendo 15 livros de literatura infantojuvenil com 2 exemplares de cada por turma. As obras são selecionadas pela equipe pedagógica do projeto de acordo com os diferentes anos escolares. Para cada livro lido as crianças fazem um registro no passaporte de leitura, seja por meio de desenho (1º e 2º anos) ou produção de texto (3º aos 5º anos). Durante esse processo recebem uma contação de história mensal e ao final há um evento cultural seguido da premiação simbólica de medalhas de ouro, prata e bronze para as crianças que se destacaram na “leitura” e “compreensão” dos livros. Na escola pesquisada, foi feita a observação participante com uma turma do 2º ano e outra do 3º ano, duas vezes por semana, acompanhando as duas modalidades de passaporte. Também foi realizada a entrevista semiestruturada com as professoras acompanhadas, com a supervisora pedagógica do projeto e com 8 crianças de cada turma. Devido à temática desse estudo, dialogamos com autores que discutem a leitura e práticas de mediação literária no contexto escolar, considerando também a perspectiva da sociologia da infância. Os resultados mostraram que as crianças e os docentes têm uma visão positiva sobre o projeto. Foram presenciadas práticas das professoras que favoreciam o interesse da criança para o livro e a leitura, porém também houve ações que prejudicam a aproximação das crianças do livro, de terem um momento de leitura prazerosa e que fosse significativo para elas. Foi constatado que as docentes são os “carros-chefe” do projeto, suas práticas interferem diretamente no impacto que o projeto terá na formação das crianças como leitoras, podendo fornecer experiências significativas ou não com a leitura e que a maneira como elas apresentam a obra e realizam a leitura interfere em como a criança considera a história, gostando ou não dela. Também vimos a necessidade de o projeto avaliar o acervo que envia para as escolas e repensar o processo de seleção”.

[https://mestrados.uemg.br/phocadownload/userupload/lucas.santana/DISSERTACAO2020\\_3.pdf](https://mestrados.uemg.br/phocadownload/userupload/lucas.santana/DISSERTACAO2020_3.pdf)

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
-------	--------	------	-----	-------------	----------------

Camila de Fatima Soares dos Santos	A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil	Dissertação	2017	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	- Políticas de profissionalização - Formação inicial e continuada - Formação docente
------------------------------------	---	-------------	------	---	--

#### RESUMO DA PESQUISA

“O presente trabalho emerge do problema de pesquisa: até que ponto as concepções de profissionalização docente, expressas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), induzem a produção de políticas educacionais para a formação e a valorização de professores, à luz das necessidades educativas do país? Nesse sentido, tem por objetivo desenvolver um estudo sobre as concepções de profissionalização docente expressas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), à luz das necessidades educativas do país. A pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico e documental. A perspectiva epistemológica está embasada na concepção histórico-crítica, e enquanto método na investigação circunscreve-se no campo do materialismo histórico. Apresenta análise de uma política educacional de planejamento de documentos legais — Plano Nacional de Educação (2014-2024) e atos legais sancionados após o PNE: Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 — define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação do Profissionais da Educação Básica - e suas concepções sobre a profissionalização docente, por isso a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Moraes (1999) constitui-se como método auxiliar. A pesquisa, ora apresentada, trata do Plano Nacional de Educação (2014-2024), uma política pública educacional no âmbito do planejamento educacional, e das políticas que orientam e definem os processos de formação e valorização, que se materializam ou não em políticas de profissionalização docente. Partimos do pressuposto de que o PNE representa um marco importante no planejamento da educação brasileira, sobretudo, no campo das políticas educacionais e, dessa forma, recebe influências sociais, econômicas e culturais de ordem nacional e internacional. Ao nos reportarmos às políticas educacionais, estamos nos referindo, ao agir e ao fazer, sobretudo, com ações governamentais, que são pensadas e implementadas no sistema educacional; expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico, exercendo uma função específica, tendo certa autonomia para modificar-se e ajustar-se de acordo com o contexto e meio em que se inserem. Anuncia ainda, os espaços e conhecimentos das políticas globais de educação na medida em que criam padrões de relacionamentos, posições e sistemas que impactam na reforma do Estado e da educação, com destaque para as influências dos organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO e CEPAL) na agenda política educacional brasileira, sobretudo, no que se refere às repercussões das linhas globais do planejamento e definição das políticas de profissionalização docente. As análises são apresentadas contando com categorias, sendo de caráter geral: “Políticas de Profissionalização” e a partir dessa, destacam-se as demais: “Formação Docente” e “Valorização do Profissional Docente”. Nesse sentido, o presente trabalho destaca que o PNE enquanto política de estado deveria assumir protagonismo na direção da elaboração de políticas educacionais, com destaque àquelas que abarcam a profissionalização docente: formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira. Contudo, diante das políticas de ajuste fiscal sinalizamos alguns desafios e elementos essenciais que julgamos pertinentes para uma mudança de cultura política em direção à profissionalização docente e uma educação pública de qualidade social para todos.”

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.isf?popup=true&id\\_trabalho=5276686](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.isf?popup=true&id_trabalho=5276686)

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Gerson Britto de Barros	A dimensão estética da experiência docente: um estudo sobre a contribuição da obra literária	Dissertação	2014	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	- Educação estética - Obra literária - Formação - Experiência docente

#### RESUMO DA PESQUISA

“O objetivo deste trabalho é compreender o sentido da dimensão estética nos processos pedagógicos presentes na obra literária. A hipótese é de que a obra literária é um ponto de partida para a construção da identidade da prática docente. Para a compreensão da obra literária à luz da dimensão estética adotamos a perspectiva da dimensão da Educação Estética, em Schiller, focalizando a compreensão do jogo lúdico entre o sensível e a razão. Recorre-se a Adorno nos aspectos

relacionados aos parâmetros da estética da indústria cultural e da massificação da cultura. Adota-se Freire e a crítica à Educação Bancária. Aplica-se nos aspectos de teoria literária, Coutinho, Eagleton e Samuel. Recorre-se a Jauss com a Estética da Recepção e a Iser com a Teoria do Efeito. A reflexão é concretizada a partir do objeto material A Língua de Eulália: novela sociolinguística, de Marcos Bagno. Utiliza-se a análise documental, na coleta de dados que são analisados, compreendidos e interpretados por intermédio da compreensão filosófica, fundamentada no enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer e Ricoeur. Assim, o estudo permitiu compreender que a obra literária, no gênero da novela sociolinguística, A Língua de Eulália, tem um papel significativo no processo formativo do professor na possibilidade de uma educação estética dentro dos pressupostos de humanização e emancipação, quando a narrativa proporciona uma reflexão sobre o feio e o belo de certos usos e da existência das variedades em nossa língua, é um ponto de partida para a construção da identidade da prática docente”. <https://docplayer.com.br/33812688-Gerson-britto-de-barros-a-dimensao-estetica-da-experiencia-docente-um-estudo-sobre-a-contribuicao-da-obra-literaria.html>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2021)

Para o trabalho aqui mensurado, realizamos buscas na Plataforma CAPES e também na Plataforma Sucupira, tendo como norte de pesquisa as palavras-chave: Educação literária; Interculturalidade e Literatura na internet, que se assemelham ao tema de estudo, que é “Educação Literária e Recursos Pedagógicos Digitais: potencialidades e desafios de Repositórios Educacionais Abertos”. Para a análise das dissertações e teses selecionadas, procedemos à leitura completa dos escritos, contribuindo, assim, na construção da base de dados e também teórica apresentada.

A tendência geral deste estudo segue a linha de pesquisa em “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias”, que sob uma visão crítica à leitura, propicia que percebamos uma investigação que aborda a Educação Literária e a interculturalidade na atualidade.

Certamente, não existem apenas esses trabalhos na seara pesquisada. Contudo, um longo caminho metódico foi seguido para filtrar a ampla gama de produções existentes. Com isso, destacamos as mais relevantes e descartamos as não relevantes para com o presente projeto de pesquisa, por conta do desvio temático.

No primeiro trabalho citado, de Liliane Maria Santana de Oliveira, intitulado “Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de prática saberes pedagógico”, defendido em 2017, percebemos que, com a chegada dos primeiros impressos exclusivamente voltados para a formação de professores em determinados conteúdos e preceitos educativos e com a necessidade de formação emergente no ensino mútuo, passamos para um contexto de produção e difusão dos impressos de formação de professores

favorável para a aquisição e adoção desses livros, tanto manuais trazidos de fora do país, em seus originais ou em traduções, quanto aos produzidos em território nacional.

As transformações educacionais passaram a tomar forma e adquirir força diante das exigências sociais por uma nação republicana. Diversas iniciativas legais foram tomadas para demonstrar os ideais dos quais o Brasil estava em busca, em termos educacionais. Nesse contexto, os compêndios se configuraram como importante estratégia para que as mudanças almeçadas chegassem aos professores e adentrassem as salas de aulas, pois havia a “crença iluminista do poder do impresso e em sua capacidade de educar o povo em prol de um projeto político e de construção ou reforço de uma identidade nacional” (OLIVEIRA, 2017, p. 41).

O século XIX foi de profundas e importantes mudanças nos planos da escolarização, em especial da educação primária e da formação de professores. Foi um período de produção do ideário da coesão social e nacional. “No Brasil do século XIX, desenvolveram-se os debates e as ações relativas à monopolização da instrução elementar pelo Estado e a extensão da escola a todos os cidadãos livres da província” (VEIGA, 2003, p. 14). Era uníssono o discurso das elites econômicas e intelectuais para que o Estado assumisse a educação primária. As mudanças relacionadas à instrução primária no país já haviam tomado seus primeiros passos com as Reformas Pombalinas, em 1759, que foi um marco na discussão de implantação da educação primária, estabelecendo um sistema de ensino, porém, sem um currículo específico, não configurando uma identidade como proposta política de escolarização.

Apesar dos avanços, ainda havia a proibição de universidades no país, o que permitiu e difundiu a atuação de preceptores de meninos devido à ausência de escolas e uma formação específica de quadro docente. Neste modelo de preceptores, eram ministradas disciplinas isoladas, assumidas por mestres régios despreparados, em aulas eram realizadas em suas próprias residências. Os governadores de muitas das províncias, como a de São Paulo, e os Bispos, tornaram-se os grandes inspetores de ensino, que davam e tiravam licença para o magistério. Tinham ainda o poder de censurar, castigar ou punir a conduta e o procedimento dos professores, de cuidar de

seus pagamentos e de premiar os bons alunos. Os mestres particulares deviam requerer exames de habilitação e passá-los perante mestres régios já concursados, para que pudessem ensinar em suas casas (MARCÍLIO, 2005).

Saber ensinar tornou-se um requisito para ser professor. Assim, a atividade de ensinar se configurava paulatinamente como um domínio, que integrava tanto a habilidade de, com desenvoltura, saber como ensinar, quanto à compreensão dos conteúdos a serem ensinados. Ensinar se tornou, desse modo, ofício a ser aprendido (BOTO, 2010).

Isso impactou a visão de que professores da Educação Infantil possuíam, tanto no âmbito social quanto educacional, no momento em que ensinar se tornou ofício a ser aprendido, em que se passou a ter um cuidado maior sobre a formação desses profissionais. Quem seriam os professores que formariam as futuras gerações dentro dos ideais de pátria almejados até então? Afinal, ensinar passava a ser visto como uma arte que precisava ser dominada para melhor ser exercida.

Na sequência, o segundo trabalho em destaque, de autoria de Adelir Aparecida Marinho de Barros, intitulado “Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil”, defendido em 2021, constatou que a história revela as marcas deixadas pelos paradigmas, as quais podem ser compreendidas na forma com que se estabelece o papel social da escola, bem como o da escola de Educação Infantil. Por meio dessa compreensão, julgamos que a marca histórica da criação das escolas de Educação Infantil no Brasil, em parte, foi construída sobre (e com) o discurso assistencialista, que ajudou na elaboração de conceitos, por meio dos quais também foram construídas concepções a respeito da figura do professor da Educação Infantil e de suas ações.

O terceiro trabalho, desenvolvido por Patrícia Signor, “Auto(trans)formação com professoras e (re)organização curricular: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública”, foi defendido em 2021, e apresenta a ideia de que os educadores que vivenciaram os Círculos Dialógicos em seus momentos de formação na escola, perceberam que o processo de reflexão acerca de sua *práxis* vai além das paredes da sala de aula e exige o exercício do distanciamento. Referindo-

se ao movimento de busca por respostas e as inquietações provocadas pela profissão, por questões éticas, por desconforto do ambiente docente, tece reflexões acerca do ser docente e do quanto essa profissão incumbe o sujeito de responsabilidades, que vão além de meramente executar tarefas, circulando no campo do comprometimento, do assumir a identidade e lutar por questões sociais, educacionais e históricas. A riqueza dos Círculos Dialógicos pode estar no fato de que seus movimentos não acontecem separadamente, nem em tempos distintos, mas à medida em que se toma distanciamento para olhar a realidade, os educadores são capazes de problematizar a própria realidade, o cotidiano, a educação e suas vidas, surgindo assim, as temáticas de discussão e reflexão para os momentos de formação.

O quarto trabalho exposto é de Juliana dos Santos Rocha, com o título “O Projeto Ler é Viver: um estudo de caso sobre a leitura literária na escola”, defendido em 2020. O trabalho nos aponta questões inquietantes, posto que, a leitura é colocada em nosso dia a dia e que as pessoas apresentam dificuldades para captar os códigos de linguagem apropriadamente, o que, com certeza, fará com que encontrem maiores obstáculos, tendo menores condições de ler o mundo no qual estamos inseridos, e de se perceberem como parte desse todo. O processo de leitura é extremamente importante na formação do homem ao longo da vida, não só nos ambientes escolares, mas principalmente para a sua descoberta individual e formação integral. É importante ressaltar que, primeiramente, a leitura era vista unicamente como um recurso para decifrar as palavras ou para deduzir significados que teoricamente estariam prontos no texto. A vista disso, se tinha a convicção de que, para se tornar um leitor competente, era preciso apenas aprender a ler no início do ensino fundamental, e que, após esse processo, o educando estaria apto para ler qualquer texto. Portanto, na atualidade o conhecimento da leitura é um exercício muito mais complexo, no qual o leitor cria sentidos baseado nas relações que constrói entre as informações do texto e seus conhecimentos (BICALHO, 2014). Dessa maneira, a decodificação é um passo importante no processo de leitura, mas não é o único, vai muito além, uma vez que, é também compreensão e crítica.

O Ler é Viver procura estimular os discentes do 1º ao 5º ano a lerem e interpretarem livros, concedendo de modo semestral prêmios simbólicos de

ouro, prata e bronze aos leitores que se destacam, em um evento de premiação. Seu financiamento ocorre por meio de leis de incentivo à cultura, doações e eventos organizados unicamente para este fim. De acordo com a supervisora pedagógica, o projeto tem como objetivo diminuir o analfabetismo funcional, buscando criar nas crianças o hábito de ler, por meio dos livros de literatura, ferramenta utilizada para despertar o gosto pela leitura, dando ênfase à interpretação, a fim de que elas não só leiam, mas desenvolvam a capacidade de compreensão.

No quinto trabalho apresentado, de autoria de Camila de Fátima Soares dos Santos, intitulado “A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil”, defendido em 2017, compreendemos os conceitos e desdobramentos de elaboração e formulação das políticas educacionais. Sabemos que a formação inicial é essencial para embasar teoricamente e capacitar os profissionais em relação à sua prática docente. Pereira (2013) atribui um conceito à formação desse profissional, denominando formação inicial ou formação acadêmico-profissional, o início desse processo contínuo, no qual o indivíduo estabelece uma relação entre aprendizagem e formação. O conhecimento tem por objetivo formar e transformar o sujeito em um ser prático e reflexivo, sendo capaz de compreender o meio em que está inserido.

A formação inicial, dentro do contexto educacional, é fundamental para que profissionais capacitados em relação à sua prática docente, sejam capazes de ensinar e colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos. Contudo, para que isso ocorra, é preciso um currículo que favoreça a relação entre os polos teoria e prática, que são indissociáveis. Por isso, destacamos que essa formação necessita estar articulada aos processos de ensino e aprendizagem e na organização e gestão da Educação Básica. De nada adianta formar um professor distanciado do contexto socioeducacional em que, futuramente, irá atuar. Sob essa perspectiva, Oliveira (2011, p. 34) aponta que “as políticas educacionais recentes no Brasil têm manifestado a necessidade de dedicar maior atenção ao magistério público para melhor responder às novas demandas apresentadas às escolas [...]”.

O cenário referente à formação docente no Brasil teve mudanças a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que estabeleceu a formação em curso superior como requisito ideal para exercício da profissão docente. Após a LDBEN, outros atos legais, como as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, instauraram uma nova proposta de formação de professores que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas aos cursos de licenciatura, trazendo ideias inovadoras acerca do tema com reflexões mais amplas, contemplando a pesquisa como princípio educativo e prática como componente curricular. No entanto, as lacunas na formação inicial, que, por vezes, é construída de maneira distanciada da Educação Básica, ainda são um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Sabendo que a formação inicial não é suficiente para atender a complexidade e a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, é necessário e fundamental a formação continuada, embasada em múltiplos saberes que abarcam a docência. Constatamos que a formação continuada consiste em possibilidade reflexiva de (re)estruturação da prática dos professores hoje e sempre, e que para a efetivação da formação, é essencial, sobretudo, considerar as especificidades de cada local — escola e corpo docente. O professor, diante dos saberes, das suas competências e habilidades, dá sentido à sua prática e à sua identidade. Por isso, urge a necessidade de os docentes serem reconhecidos como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.

Por fim, o sexto trabalho selecionado, de autoria de Gerson Britto de Barros, intitulado “A dimensão estética da experiência docente: um estudo sobre a contribuição da obra literária”, defendido no ano de 2014, retrata que a leitura recorda sensações que são reveladoras e acordadas de uma forma repentina, em que provoca sentimentos de entusiasmo, desânimo, medo, susto, etc. gerados pelo contato e experiência. A leitura estimula o ser à reflexão e à transformação, momento em que “há um choque, a quebra da proteção consciente e anuncia-se o processo de criação” (BENJAMIN, 1992, p. 47). Essa reflexão, de certa forma, aponta para a dimensão estética na educação, na formação dos sujeitos, em sala de aula, na relação que estabelecem com a obra literária relegada, muitas vezes, em nome de uma educação prática, pronta para usar.

Nesse sentido, Perissé (2009, p. 90) chama a atenção para o seguinte:

A experiência estética nos faz perceber a variedade, a multiplicidade, a complexidade, as diferenças, as muitas verdades que nos rodeiam e solicitam a nossa atenção, gostemos ou não do que estamos vendo ou ouvindo, sempre nos ensina algo sobre a nossa humanidade.

Na sala de aula, o uso da obra literária atua como estímulo de sentimentos, o que se designa como um elemento educador, emitindo ao professor a possibilidade de experienciar, junto com o coletivo, a sua história. Com a atuação da literatura, em sala, consegue-se adquirir uma relação mais fundamentada entre o ser e o mundo.

A educação estética não se ensina em uma disciplina curricular. Perpassa toda a vida acadêmica e atravessa o cotidiano para além dos muros da universidade. Da mesma forma, a criação, a imaginação não se restringem ao campo artístico, mas é, sobretudo, no diálogo com a arte que poderemos aproximar opostos, tocar o universo do imponderável, onde o oculto do mistério se escondeu (OSTETTO, 2006, p. 233).

O pressuposto de que uma disciplina de literatura representa uma relação de ensino e aprendizagem, evidencia a experiência humana, no local do ato pedagógico, colocando a interação como experiência particular e a experiência comum do que é humano. Revela-se o conhecimento, como decorrente da própria experiência, ou seja, o sujeito testemunha a própria experiência no contexto humano e universal.

Na perspectiva de Freire, na sala de aula ou fora dela, a diversificação das ações, nas manifestações expressadas através dos gestos, das atitudes, a forma de caminhar no ambiente de aprendizagem, a organização dos conteúdos, fará a composição da essência estética do ato do conhecimento. As ações tendem a ter reflexos nos estudantes, que podem ser de maior ou menor intensidade. Os estudantes fazem a indicação de uma prática educativa, que pode ser respeitada ou não, percebendo-se no comportamento do professor, quando o docente leva em consideração as identidades e diferenças culturais. Esta seria a maneira ideal de “estar sendo com seus alunos” (FREIRE, 2001, p. 32). Para Freire, o professor torna-se artista quando, em sala, propõe o debate, cria, interpreta, ensina e também aprende.

O meio artístico corrobora no estímulo do contato com os estudantes quase que de forma síncrona ao conhecer, criar e recriar.

Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes: Oi! Como vão vocês? Você inicia uma relação estética. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que de fato fazemos nos ajudará a sermos melhores (GADOTTI, 1996, p. 509).

Quanto ao aprendizado na estética, temos princípios importantes, como a abordagem do professor e do aluno, a postura de ambos, e o entendimento adquirido entre as partes. Quando se ensina e se educa, por meio da arte, torna-se imerso em uma dimensão estética que produz desenvolvimento de capacidade humanizadora. Dessa forma, a educação estética se traduz no entendimento do indivíduo, da forma pela qual ele se compreende e se situa no mundo. Assim, a atitude tanto do professor e a do aluno tornam-se imprescindíveis.

## 1.2 Combinação dos descritores “educação literária” and “recursos digitais”

Quanto ao emprego da combinação “educação literária” and “recursos digitais”, na primeira busca, obtivemos 1.276.287, que quando filtrados para tipo “mestrado” e “doutorado”, e pelo período de “2017-2021”, identificamos 7.458 trabalhos entre teses e dissertações. Para a triagem quanto à “grande área de conhecimento” selecionamos as ciências humanas, e nos itens “área de avaliação”, “área de conhecimento” e “nome do programa”, selecionamos apenas a opção “educação”. No campo “área de concentração”, selecionados “educação” e “letras”. Dos resultados gerados, somente 6 (seis) produções faziam referência ao objeto de pesquisa em questão, dispostas a seguir:

Quadro 2 – Resultado para os descritores “educação literária” and “recursos digitais” a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017-2021)

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Camile Pegoraro	“Quando eles fazem perguntas, vem mais coisa na minha cabeça pra	Tese	2021	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	- Literatura infantil - Ideologia - Consciência social - Pesquisa participante

	perguntar”: a ideologia presente na literatura infantil e as reflexões com crianças em uma escola da periferia de Porto Alegre				- Pesquisa com crianças
--	--	--	--	--	-------------------------

#### RESUMO DA PESQUISA

“A temática, desenvolvida nesta tese, está relacionada à contribuição da Literatura Infantil na formação de leitoras(es), com foco nas reflexões das crianças a partir da leitura dialógica de quatro obras indicadas pelo Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Os objetivos principais foram: examinar o conteúdo das obras selecionadas no contexto da política do PNAIC; identificar os entendimentos das crianças sobre essas obras, considerando a Ideologia subjacente às histórias; analisar as reflexões das crianças sobre a Literatura Infantil a partir do diálogo com seus pares e com a pesquisadora. O estudo ocorreu com crianças e professoras de uma escola municipal localizada na periferia de Porto Alegre. A pesquisa, de caráter qualitativo, insere-se no campo do materialismo histórico dialético com procedimentos metodológicos da pesquisa participante, com base em Freire, Brandão e Fals Borda. As principais categorias de análise foram: Ideologia, a partir dos estudos de Volóchinov, Marx e Engels, Žižek, Mészáros, Eagleton, Williams, Gramsci; Linguagem, por meio da elaboração de Bakhtin, acerca da atitude responsiva e da construção dos enunciados; Leitura Dialógica com a visão de Freire. Como resultados, verificou-se que a Literatura Infantil traduz as contradições da sociedade e encontra-se na tensão dialética constante entre a reprodução da estrutura do sistema capitalista e a construção de outra hegemonia, mas que, dependendo das mediações engendradas, há possibilidade da abertura de brechas. A leitura, apenas pela fruição, não problematiza questões sociais. No entanto, quando confrontada na leitura dialógica entre as(os) participantes da pesquisa, promove reflexões que despertam a Consciência Social. Esse processo pode ocorrer individualmente, dependendo da prática social da leitora. No entanto, a mediação pedagógica e o diálogo com os pares podem facilitar a criação de brechas que ajudem a ultrapassar as situações limites impostas pelo tempo histórico”.

<http://www.repositorio.iesuita.org.br/handle/UNISINOS/9731>

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Ariete Alves de Andrade	Promoção de habilidades de escrita e da autorregulação da aprendizagem com utilização de elementos de gamificação	Dissertação	2021	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)	- Letramento - Produção de texto - Ensino fundamental

#### RESUMO DA PESQUISA

“O tema desta dissertação de pesquisa educacional centra-se nos estudos sobre autorregulação da aprendizagem e desenvolvimento da escrita. A autorregulação da aprendizagem tem assumido papel de destaque no campo educacional devido ao resultado positivo em relação à aprendizagem dos alunos que fazem usos de estratégias autorregulatórias. A investigação tem como objetivo geral analisar crenças e habilidades de escrita de textos narrativos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que possam ser beneficiadas pelo uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem em escrita e teve como público participante alunos de duas turmas do 5º ano de duas escolas municipais de Ensino Fundamental de Campinas-SP. Trata-se de uma pesquisa que busca nos aportes teóricos da Teoria Social Cognitiva contribuir para o sucesso escolar identificando dificuldades e usos de estratégias de autorregulação de aprendizagem para propor a produção de um material gamificado que visa ensinar estratégias de autorregulação de aprendizagem em escrita, baseado no modelo cíclico de aprendizagem autorregulada PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação). Busca-se também colaborar com o processo de letramento dos alunos, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências em escrita sugeridas para a série. Para alcançar os objetivos traçados, estabeleceu-se como metodologia a pesquisa tipo estudo de caso com análise empírica quanti-qualitativa. A fim de identificar crenças e habilidades de escrita dos alunos a produção dos materiais empíricos contempla os seguintes procedimentos metodológicos: produção de texto diagnóstico; Questionário de Identificação de Estratégias de Escrita; entrevistas com os alunos; observações em sala de aula. Para a análise quali-quantitativa dos dados fez-se utilização de tratamento estatístico e análise de conteúdo, segundo Bardin (2005). Os resultados apontaram que os alunos não gerenciam sua aprendizagem e não fazem usos de estratégias que poderiam

beneficiar sua escrita e, conseqüentemente, afetar a qualidade do texto. Mostraram também que os participantes acreditam estarem construindo bons textos. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com novas construções no campo da autorregulação no que diz respeito às competências de escrita dos alunos, bem como nas atitudes motivacionais, gestão de tempo e autonomia. Espera-se também que esta pesquisa educacional prospere em discussões significativas na área da educação escolar, especificamente nos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem e no processo de ensino e aprendizagem.”

<https://repositorio.sis.puc.campinas.edu.br/handle/123456789/15290>

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Roberta Gomes Leão	Tecnologias digitais no ensino e aprendizado de LA: uma análise de conteúdo à luz da teoria crítica da sociedade	Dissertação	2020	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	- Tecnologias digitais - Ensino e aprendizagem de LA - Teoria crítica da sociedade

#### RESUMO DA PESQUISA

“A dissertação tem como objetivo investigar o papel das tecnologias digitais no ensino aprendizagem- uso da Língua Adicional (LA) nas pesquisas científicas no âmbito da Educação e do Ensino. Para tanto, fizemos um levantamento nas bases da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD) e na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendidos entre 2015 e 2019, a fim de compor um corpus para análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Procuramos compreender a abordagem da tecnologia usada em cada trabalho para verificar se ela promove a semiformação, conceito que tomamos de Adorno (1992) e que está relacionado à crença de ter pleno conhecimento sobre algo, quando na verdade, o conhecimento sobre o assunto é insuficiente. Os dados sugerem que o uso das ferramentas digitais não é suficiente por si só para promover o ensino-aprendizagem-uso da LA e que a mediação do professor é essencial para o uso crítico da tecnologia digital contra a semiformação. A análise também sugere que os professores são consumidores de conteúdo digital, mas, ao mesmo tempo, buscam ser mediadores no processo de ensino-aprendizagem-uso da LA. A partir desse resultado, ressaltamos a importância de investir na formação inicial e continuada dos professores tendo em vista a relevância da teoria crítica para o uso efetivo das novas tecnologias em prol de uma educação libertadora. Identificamos também que as tecnologias digitais trazem grandes avanços para a educação, como se vê na utilização de atividades gamificadas e as possibilidades de aprendizagem online. Por outro lado, tentamos discutir alguns dos problemas das novas tecnologias, especialmente em relação à pandemia Covid19 que impôs medidas de distanciamento social afetando nossas relações com o ambiente virtual e com as novas tecnologias, sem, no entanto, mudar o foco principal desta pesquisa. Na conclusão, enfatizamos a necessidade de mais pesquisas sobre as formas de ensino-aprendizagem-uso de LA com tecnologias vistas para além de suas funções instrumentais combatendo a semiformação.”

<https://drive.google.com/file/d/19Pzuz0ssFsMSWtZJZNi6YBKFXq5RqUj2/view>

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Cristhiane Lopes Borrego	A formação nos Cursos Superiores de Tecnologia: um estudo das narrativas discentes	Dissertação	2020	Universidade Metodista de São Paulo (UNIP)	- Ensino superior - Curso Superior de Tecnologia - Educação profissional tecnológica - Pesquisa narrativa

#### RESUMO DA PESQUISA

“Nas últimas décadas assistimos a expansão da educação profissional, com o surgimento de novos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), seguindo a demanda dos setores produtivos de bens e serviços. Este trabalho propõe a investigação do processo formativo de três estudantes concluintes dos Cursos Superiores de Tecnologia em Eventos e em Gastronomia, de uma instituição de ensino superior privada, na cidade de São Paulo. Como problema de pesquisa buscam-se respostas às seguintes perguntas: quais os fatores motivacionais conduzem o aluno a ingressar no CST?; quais as necessidades do educando para aprender/aperfeiçoar uma profissão?; e como o CST pode contribuir para que o aluno realize os seus planos? O objetivo é a investigação dos elementos que concorrem para o ingresso no ensino superior de curta duração e as perspectivas que colaboram para a formação profissional dos concluintes. A metodologia de pesquisa utilizada é de natureza qualitativa de caráter investigativo na modalidade narrativa, e posto que na pesquisa narrativa as pessoas são

vistas como a corporificação de histórias vividas, não há como se estabelecer uma hipótese a ser confirmada ou refutada. O corpus selecionado para este estudo são as narrativas das experiências dos estudantes participantes da pesquisa, estabelecendo uma reflexão sobre as aprendizagens consolidadas ao longo da graduação. O que justifica essa escolha é a premência da discussão da aprendizagem sob o ponto de vista discente, respeitando a formação humana dos indivíduos na busca por uma educação que se constitua em um processo socialmente inclusivo. Como arcabouço teórico que sustenta a pesquisa estão os estudos sobre a educação profissional de Saviani (2013), Garcia (2000) e Peterossi (2014; 2003); estudos de formação de Josso (2004; 2010), Delory-Momberger (2012) e Pineau (2010); e as pesquisas sobre narrativa de Clandinin e Connely (2015), Ferrarotti (2010) e Josso (2004). Como resultados, destacam-se (i) o papel da atividade docente no contexto dos CST e a relevância do alinhamento da didática pedagógica às didáticas específicas, para a incorporação do conhecimento pedagógico aos conhecimentos técnicos aplicados, efetivando o processo multidimensional da educação e da atividade docente, e na perspectiva das IES foi possível identificar (ii) a relevância em promoverem a capacitação e a formação continuada dos professores, para a prática efetiva dos processos de construção da atividade docente em CST; e (iii) a necessidade das instituições de ensino estabelecerem um exercício estratégico, periódico e reflexivo, de aprimoramento da sua missão institucional, com vistas a empreenderem as mudanças que se fizerem necessárias diante dos desafios impostos pelas transformações inerentes ao ensino superior na modalidade CST. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/2024>

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Andrieli Dal Pizzol	Aprendizagem docente na era digital: usos e apropriações de aplicativos e <i>softwares</i> para a produção textual na educação básica	Dissertação	2018	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	- Formação continuada - Aprendizagem docente - Tecnologias educacionais - Ensino-aprendizagem

#### RESUMO DA PESQUISA

”As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) seguem evoluindo e, neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem precisa adaptar-se a este novo cenário, sendo necessário que os professores busquem formações continuadas que atendam a essa demanda emergente. Assim, o presente estudo foi desenvolvido a partir do seguinte problema: Quais as potencialidades do uso de tecnologias digitais, aplicativos e *softwares* educacionais para a produção textual em apoio à prática docente da Educação Básica? Como objetivo geral, definiu-se: Analisar como os docentes podem utilizar e se apropriar de *softwares* e aplicativos para a produção textual na Educação Básica. Os objetivos específicos foram: a) pesquisar as tecnologias digitais presentes na Educação Básica; b) analisar o uso de aplicativos de nuvem de palavras; c) averiguar as apropriações e os usos dos aplicativos por parte do corpo docente na formação do aluno; d) explorar os usos de ferramentas tecnológicas, aplicativos e *softwares* educacionais aliados à prática docente e, e) analisar o uso dos Aplicativos (app) a partir da atividade proposta dentro da pesquisa de mestrado. Deste modo, foi proposto um curso de formação continuada aos professores da Educação Básica de uma escola localizada no campo, no interior centro-sul do estado do Paraná, a fim de alcançar os objetivos do presente trabalho. O intuito da implementação deste curso foi proporcionar uma reflexão teórico metodológica-prática do uso de aplicativos e de *softwares* e o seu possível auxílio à produção textual do aluno, aliando-se esses recursos educacionais com as ferramentas disponíveis na instituição de ensino. A metodologia empregada foi desenvolvida em forma de estudo de campo, revisão bibliográfica dos temas trabalhados e a análise qualitativa dos dados colhidos. Fundamentou-se este estudo a partir das reflexões de: Moran (2013, 2015, 2018); Sant’Ana e Behrens (2003); Saviani (2008); Costa (2014); Masetto (2013); Munarim (2014); Sancho (2006); Santinello (2009); Flick (2009), Bardin (2016) e Valente (2014, 2018). Desse modo, foi elaborado um curso extensionista de formação continuada para os docentes, vinculado ao Laboratório de Estudos em Comunicação, Educação e Tecnologia (LECET/UNICENTRO), da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. O Curso teve uma carga horária de 100 horas, com certificação pela universidade, e foi constituído por 8 etapas presenciais e a distância (via plataforma Moodle). Com base nos instrumentos de análise, composto pelos questionários inicial e final, atendimento presencial realizado aos docentes e atividades propostas no curso, foi possível constatar as vantagens de inserir

as tecnologias educacionais na prática pedagógica, utilizando-se das ferramentas que a escola possui, além de evidenciar a importância da formação continuada, auxiliando de forma significativa e ativa a produção textual, possibilitando novas experiências e diferentes formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem”. <https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2020/>

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Paula Crepaldi Campião	Motivos para a leitura no ensino médio: os desafios do trabalho com literatura	Dissertação	2020	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	- Ensino médio - Leitura - Fruição - Literatura

#### RESUMO DA PESQUISA

“O presente estudo tem como objetivo compreender o olhar dos alunos sobre os papéis assumidos pelos textos literários nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio. Para tal, considerando que a função social e humanizadora da leitura literária pode ser potencializada pelo trabalho pedagógico realizado na escola, fez-se uma investigação com turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada na cidade de São Paulo. Os dados coletados através de questionários sobre hábitos e motivação para a leitura (WIGFIELD; GUTHRIE, 1997; MATA et al, 2009) foram analisados quantitativa e qualitativamente em paralelo às orientações e diretrizes elaboradas pela esfera pública, que legitimam a presença e o papel da leitura literária nas aulas de língua portuguesa como eixo central da formação de leitores, frente à proposta classificatória e objetiva das avaliações de ingresso às universidades, que aferem competências julgadas como essenciais à admissão, permanência e graduação dos alunos no nível superior através da verificação de leitura de obras literárias, em sua maioria canônicas (BLOOM, 1995; CALVINO 2002), divulgadas de antemão pelas instituições. Desse modo, é central a ideia da literatura enquanto direito (CANDIDO, 1995, 2000) e do texto enquanto entidade aberta ao diálogo (BAKHTIN, 1997, 2006), assim como os apontamentos de Lajolo e Zilberman (1999) sobre a formação da leitura no Brasil, e Cereja (2004) e Leahy-Dios (2004) sobre a especificidade da literatura e da formação de leitores no Ensino Médio junto aos entraves dos vestibulares. As conclusões indicam que a fruição e a subjetividade da leitura literária são negligenciadas a partir do momento em que o trabalho com a literatura adquire na escola características não-literárias, pautadas no objetivismo e utilitarismo, frequentemente validados pelo formato dos exames vestibulares”.

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10166346](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10166346)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2021)

O primeiro trabalho do quadro 2 é de Camile Pegoraro, com o título “‘Quando eles fazem perguntas, vem mais coisa na minha cabeça pra perguntar’: a ideologia presente na literatura infantil e as reflexões com crianças em uma escola da periferia de Porto Alegre”, defendido em 2021. A autora observa um grande interesse por intervenções educacionais relacionadas às metodologias ativas, práticas pedagógicas que podem favorecer a neuroplasticidade, interferindo na capacidade que o cérebro possui para mudar sua estrutura e função.

Conforme explicam Betts et al. (2019), tais modificações se constituem em parte essencial do processo de aquisição do conhecimento, pois a plasticidade reorganiza e forma novas conexões neurais, em resposta ao aprendizado e à experiência. O cérebro atua de forma integrada, com várias partes funcionando conjuntamente e o investimento em certas funções

contribui com as modificações cerebrais estruturais. Propiciar práticas pedagógicas que valorizem funções como memória e atenção, poderá melhorar as habilidades envolvidas com tais aspectos e favorecer a aprendizagem. Porém, outras instâncias devem ser consideradas no processo, como o afeto, a emoção e a interação social, por possuírem influência substancial sobre os processos cognitivos.

O enriquecimento dos ambientes de aprendizagem pode eliminar barreiras para a implementação de práticas mais equitativas. Mas como iniciar qualquer ação neste sentido, quando o isolamento social, devido a pandemia causada pela Covid-19, distancia a interação e a aprendizagem entre as pessoas? A formação docente, organizada em dez encontros que ocorreram semanalmente, foi o recurso que ajudou a unir forças perante às inevitáveis mudanças e às muitas dificuldades experienciadas. Participaram treze professoras, que concordaram com a proposta formativa, apresentada previamente para o grupo pela orientadora pedagógica e pela pesquisadora, via encontro pelo Google *Meet*, que ainda era novidade para todos.

O primeiro assunto discutido foi a aprendizagem, invertida pela necessidade atual, pois já não era possível que o professor estivesse à frente da turma, na sala de aula física, coordenando a aprendizagem. Mas também não era possível ter certeza de nada em relação aos rumos da educação, diante das circunstâncias vividas. Os dizeres de Nóvoa (2015, p. 36) foram altamente condizentes com aquele momento:

Talvez não seja muito importante o que a vida faz conosco. Importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida. Não hesito em dizer-vos que a certeza é a distância mais curta para a ignorância. Em um erro pode haver ensinamentos preciosos. É preciso ter dúvidas. Não queira saber tudo. Deixe um espaço livre para se conhecer.

Abordar as metodologias ativas na formação engloba estar aberto para erros e acertos, sem a pretensão de querer saber tudo diante do infinito universo dos recursos tecnológicos, lembrando de abrir espaço sempre para o próprio conhecimento e aprendizagem, perante as incertezas trazidas pela vida. Como se tratava de uma ação que priorizava o caráter democrático e não impositivo, não houve cobrança para a resposta, contudo, isso levou ao

entendimento de que dentre os professores ainda há a necessidade de se trabalhar mais a questão da autonomia e da responsabilidade, mesmo quando não existe a obrigatoriedade legal e/ou funcional.

Embora seja um conceito recente, que ainda carece de pesquisas/estudos, nota-se um aumento de interesse sobre o tema, principalmente no que diz respeito à motivação de estudantes, aprimoramento de habilidades e maximização no campo educacional, de resultados obtidos em investigações sobre engajamento e imersão das ferramentas tecnológicas.

Neste período de pandemia (2019-2021), o aproveitamento dessas experiências tem sido crescente na área de educação e revelado resultados positivos em relação à aprendizagem. Oportunidade em que salientamos que os mecanismos utilizados nas plataformas digitais atuam como um elemento motivacional para o indivíduo, a ponto de levá-lo ao engajamento. Engajamento este, que pode ser identificado pela intensa quantidade de conexões entre docentes e discentes nos ambientes virtuais. Por meio do período pandêmico, foi possível identificar algumas dificuldades de formação e acessibilidade a ferramentas digitais que acabaram prejudicando os que não têm acesso (ou ainda a negação da informatização) quanto à elaboração de atividades com o uso das tecnologias digitais. Um exemplo disso, é a ocasião de espaços escolares sem recursos deste tipo disponíveis.

Já o segundo trabalho exposto, de autoria de Ariete Alves de Andrade, com o título “Promoção de habilidades de escrita e autorregulação da aprendizagem com utilização de elementos de gamificação”, defendido em 2021, traz uma compreensão sobre que a estratégia adotada na produção do material didático, em que se faz necessário resgatar alguns aspectos que fundamentam o conceito de gamificação, principalmente, os aplicados à educação. Ressalta que a opção de se usar a gamificação se deve a intenção de potencializar comportamentos autorregulatórios relacionados à escrita, promovendo uma interlocução diferenciada com os alunos, resultando em experiências agradáveis e satisfatórias.

Os sistemas gamificados, abordados na pesquisa, são entendidos como ferramentas capazes de oferecer estímulos aos usuários e proporcionar mudança de conduta mediante o reforço de comportamentos desejados. Na gamificação, são oferecidos recursos como recompensa e sistemas de

reputação por pontos, emblemas, medalhas, níveis, *rankings* e prêmios virtuais, tanto para o jogador quanto para o avatar que o representa, a fim de influenciar o comportamento e proporcionar engajamento do participante. Vários estudos procuraram identificar quais mecanismos e características dos jogos digitais mais interessam aos usuários, principalmente, aos jovens. O resultado dessas investigações elencou como principais o objetivo, as regras, o sistema de *feedback* e a participação voluntária.

Apesar da rápida assimilação do conceito de gamificação nas práticas sociais, o uso de elementos de jogos em diversas situações não é recente. Exemplo disso, são as empresas de cartões de crédito ou de avião, que já utilizam dessa estratégia há bastante tempo, a fim de fidelizar os clientes, oferecendo pontos e vantagens. Também educadores e treinadores têm usado técnicas típicas dos jogos para envolver e engajar os estudantes. A literatura indica que a gamificação em contexto escolar tem sido usada com intenção de aumentar o nível de engajamento dos alunos nas atividades, proporcionando maior imersão no processo educativo. Dessa feita, o trabalho detectou que os principais objetivos de gamificação na educação estão centrados na mudança de comportamento, na maximização do aprendizado, na socialização e no engajamento.

O terceiro estudo, proposto por Roberta Gomes Leão, intitulado “Tecnologias digitais no ensino e aprendizado de LA: uma análise crítica da sociedade”, defendido no ano de 2020, apresenta o “viver digital” como prática que se tornou uma realidade mais presente em todos os setores da sociedade, a partir do início de 2020, com o surgimento da pandemia por Covid-19, que impactou também a forma de ensinarmos e/ou aprendermos e nos relacionarmos, já que para a redução do índice de contágio da doença foi necessário a criação de políticas de isolamento social intensificando, assim, o virtual.

Considerando que muitas culturas não tinham o costume de integrar a digitalização no ensino, nem mesmo políticas para o uso de ferramentas digitais, como é o caso de vários contextos educacionais na realidade brasileira, houve um grande desgaste para viabilizar um plano de ação que atendesse tanto alunos quanto professores, para garantir a manutenção das aulas no formato remoto emergencial durante a pandemia. A adoção de

formas de ensino remoto (que não se confunde com EaD), tornou-se um campo aberto para experiências e desenvolvimento da indústria das tecnologias educacionais (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

A mudança presenciada desde a Web 1.0 estática, que permitia o acesso à conteúdo online, passando pela Web 2.0, que permite indivíduos a atuarem não apenas como consumidores de informação, mas também como produtores, foi cunhada por Bruns (2006) como “*produsage*” ou “produsagem”, indo até o “viver digital” da era atual, que tem reconfigurado práticas e experiências, apagando fronteiras entre o presencial/real/virtual. A produsagem de informações e conteúdos mostra o hibridismo característico de nossa era, que afeta as interações e identidades em um mundo onde as fronteiras entre usuários, consumidores e produtores de diferentes regiões se apaga cada vez mais (MENDES; FINARDI, 2018).

Por um lado, essa evolução tecnológica trouxe acesso mais fácil e rápido à informações, conteúdos, culturas e línguas; por outro, as grandes empresas se aproveitam do potencial econômico que a conectividade e as ligações entre “sujeitos e bens” trazem para o mercado financeiro e para esse mercado emergente de tecnologias educacionais, de modo que o “mundo mais aberto e transparente”, agora também é o mundo de controle de dados, em que algoritmos personalizados leem as preferências de cada usuário e os direciona para produtos, informações e conteúdo que sejam aparentemente de seu interesse (PONTE, 2017, p. 35-36). Assim, a promessa da internet de expandir os horizontes dos indivíduos por meio da ampliação do acesso à informação, pode também reduzir a escolha dos indivíduos à medida em que os direciona para conteúdos previamente “induzidos” por conta desses algoritmos.

No quarto trabalho em destaque, Cristhiane Lopes Borrego, apresenta seu estudo intitulado “A formação nos Cursos Superiores de Tecnologia: um estudo das narrativas discentes”, defendido no ano de 2020, nos mostra que o professor tem se modificado de tempos em tempos, a fim de acompanhar as transformações da sociedade, em que a formação continuada de professores é compreendida como uma atividade constante de aperfeiçoamento da ação do fazer educativo, “[...] que abrange as atividades promovidas ou apoiadas pela instituição e os programas de formação pessoal deve-se caracterizar

como uma das condições essenciais para a melhoria do ensino e aprendizagem” (GASQUE; COSTA, 2003, p. 54).

Durante a vida pessoal e profissional, o professor tem a possibilidade de aprender por meio das relações e interações sociais que se desenvolvem nos mais variados ambientes culturais e, portanto, o docente está em constante aprendizado, pois o mundo está sempre em transformação e não teria como o professor não ponderar a sua formação sem levar essas mudanças em conta. De acordo com Gatti (2008), um rol de possibilidades para as formações continuadas é ofertado aos docentes em serviço, e a partir da discussão conceitual, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio (formação de docente), seja em nível superior (licenciatura). Muitos desses cursos se associam a processos de educação à distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos.

Conseqüentemente, a formação continuada possui uma história derivada das ações emergentes da sociedade e dos desafios impostos às instituições de ensino, aos professores e ao currículo, criando “o discurso de atualização e o discurso da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58), decorrentes das dificuldades e problemas enfrentados pelas instituições de ensino, pelo seu corpo docente e gestor. Desse modo, a formação continuada é considerada como um aperfeiçoamento profissional, sem levar em consideração a realidade de cada instituição e região. Não basta apenas receber informações, é preciso compreendê-las, conhecê-las, vivenciá-las e fazer com que esse processo de aprendizado tenha significado e desenvolva as potencialidades almejadas, haja vista que “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

A aprendizagem ocorre quando as informações são incorporadas, vivenciadas, exploradas e colocadas em prática, culminando em conhecimento e formação, tanto individual como coletiva. Em relação à formação continuada, espera-se que seja planejada de forma a contribuir com

a manutenção, alteração e criação de processos educativos que auxiliem na construção das interações na instituição escolar. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 370) apontaram que os professores em exercício criam práticas, ideias e conhecimentos a partir do que já sabem e vão incorporando com os estudos. Assim, a construção do ser professor leva em consideração toda a trajetória formativa, “[...] suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidade e também seus medos, dificuldades e limitações”. Por isso, a construção da formação docente é contínua e não fica restrita a uma instituição de ensino, um curso, uma escola, ou uma secretaria de educação, ela vai muito além, pois trata-se de uma formação humana.

Dado que o ser professor não pode ser considerado uma segunda opção, quando nada mais der certo na vida do sujeito, a formação docente possui papel primordial na busca de construção de soluções para os problemas da sociedade, auxiliando na formação de seus alunos (GATTI, 2008). O espaço escolar se torna, muitas vezes, o cenário principal em que ocorrem os projetos e atividades formativas para os professores, assim, para que essa formação aconteça, é necessário disponibilizar condições de organização, espaço, tempo e recursos para a sua realização, pois, nesse ponto, é imprescindível o apoio de políticas públicas, do estado, da família, da comunidade e de todas as instâncias formativas, para auxiliar nesse processo de busca e aprimoramento profissional pedagógico.

De acordo com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação continuada esteve sempre relacionada à formação de professores na perspectiva de atualização e de manutenção de uma educação que possibilite ofertar conhecimentos científicos atualizados aos alunos. Para que uma formação continuada aconteça de maneira a atingir todos os profissionais, é preciso conhecer esses sujeitos, e como eles aprendem e desenvolvem as suas concepções de aprendizagem perante a sua prática docente. A construção inicial do professor remete-se à aquisição de conhecimentos de base e a formação continuada abarca a formação após esse conhecimento de base, aperfeiçoando-o durante toda a trajetória profissional. Como destaca Gasque e Costa (2003, p. 55), “a formação continuada é importante para que

o professor se atualize constantemente e desenvolva as competências necessárias para atuar na profissão”.

A ideia de competência parece, então, transbordar os limites dos saberes, ou seja, o professor deve possuir tanto conhecimentos quanto competências profissionais que não se reduzem somente ao domínio dos conteúdos ensinados. A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, em busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e para a transformação de suas práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Esse desenvolvimento deve ser compreendido como um processo de busca constante de conhecimentos, da ação pedagógica e não somente uma formação que esteja “estritamente ao que se deve ensinar aos alunos” (GASQUE; COSTA, 2003, p. 61). A formação continuada vai além dos conteúdos escolares, pois ultrapassa as paredes escolares e busca auxiliar na formação humana do sujeito.

O quinto trabalho selecionado, escrito por Andrieli Dal Pizzol, com o título “Aprendizagem docente na era digital: usos e apropriação de aplicativos e *softwares* para produção textual na educação básica”, defendido em 2018, aborda a escolarização da leitura literária e o relato empírico, fazendo-se necessário trazer à luz do estudo alguns conceitos teóricos que fundamentam as ideias de leitura e literatura, presentes neste trabalho. Primeiramente, a autora parte das concepções de Mikhail Bakhtin, a respeito do texto verbal — tanto oral quanto escrito —, dialogismo e ideologia para pensar a língua enquanto fato social e a leitura como diálogo entre autor, leitor e texto, dependente de um contexto histórico de onde essas figuras estão inseridas. Em um segundo momento, aproxima-se das ideias do pensador russo, Mikhail Mikhailovich Bakhtin, com o intuito de discutir em que medida a arte é social, ou seja, como é capaz de modificar a conduta e visão de mundo do leitor, uma vez que a leitura é entendida por ambos como uma prática discursiva, social e histórica.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo russo que se debruçou sobre questões relativas à linguagem humana e sua manifestação, principalmente na literatura. Apesar da grande popularidade alcançada por

suas obras a partir das primeiras traduções francesas na década de 70, e a consequente validação de suas teorias pela academia, a intencionalidade e autoria de seus escritos ainda são matéria de discussão por seus críticos. No grupo, que ficou conhecido como “O Círculo de Bakhtin”, se destacou a participação do linguista Valentin Volochínov (1895-1936) e de Pavel Medvedev (1891-1938), que atuava no campo da teoria literária. Esse debate sobre a autoria dos escritos revela alguns entendimentos do Círculo de Bakhtin sobre o texto verbal, que aqui se fazem essenciais para se pensar as dimensões de um texto literário, a se começar pela existência de um autor-homens e um autor-criador.

Partindo do pressuposto do Círculo de Bakhtin de que “os processos semióticos — quaisquer que eles sejam — ao mesmo tempo em que refletem, sempre refratam o mundo” (FARACO, 2017, p. 39), existe uma distinção entre aquele que escreve e aquilo que atribui uma forma ao texto enquanto objeto estético. Em outras palavras, existe o escritor, enquanto indivíduo que cria e redige o texto (autor-homem), e sua representação de si por meio de uma imagem autocontida e restrita que permeia o texto enquanto objeto (autor-criador).

Dessa forma, enquanto o autor-homem é a pessoa física inserida no plano da vida e que executa o ato da escrita, o autor-criador é a voz que resulta de uma reorganização axiológica da realidade para o plano da obra por meio de “um complexo jogo de deslocamentos envolvendo as línguas sociais, pelo qual o escritor (que é aquele que tem a voz refratada) direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a uma certa voz” (FARACO, 2017, p. 40). Nesse âmbito, em que o ato artístico criativo desconstrói o escritor para remontá-lo enquanto voz social, Bakhtin (1997, p. 32) ainda salienta que:

Não procuramos negar totalmente o valor das eventuais confrontações, que podem ser eficazes, entre as respectivas biografias do autor e do herói, entre suas visões do mundo — em se tratando de história da literatura ou de estética —, denunciemos simplesmente o procedimento puramente factual, desprovido de qualquer princípio, tal como é praticado atualmente, baseado na confusão total entre o autor-criador, componente da obra, e o autor-homem, componente da vida, com total ignorância do princípio criador existente na relação do autor com o herói. Daí resulta, de um lado, a ignorância e a distorção da pessoa ética, biográfica, do autor,

e, do outro lado, uma incompreensão geral do todo constituído pela obra e o autor. Servir-se de uma fonte pressupõe que se tenha compreendido seu princípio produtor; o procedimento aplicado nas ciências históricas para o estudo das fontes é insuficiente quando se trata de utilizar a obra de arte como fonte biográfica.

Assim sendo, se levanta a possibilidade da assinatura de Volochínov e Medvedev presente nos textos, estar alinhada com a ideia de transformação do autor-homem em autor-criador, ou seja, dependente de uma relação axiológica entre essas duas figuras, de modo que ganha respaldo teórico o argumento de que Bakhtin “só assinava os textos como ele mesmo quando enunciado de uma posição autoral em que os comprometimentos eram de outra ordem [que não a marxista]” (FARACO, 2017, p. 57).

Paralelamente, uma vez que a existência de um autor-criador pressupõe que “sua atividade mental [do escritor], suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 195), compreende-se o texto como fruto de um projeto discursivo, no qual a linguagem é constituída por fios ideológicos (signos) tecidos através de um processo de interação dialógica e social entre autor, texto e leitor. Dessa forma, a interação entre esses três vértices, mediada pela palavra escrita, é o que constrói os múltiplos sentidos apreendidos através da leitura, sejam eles parte de uma consciência coletiva ou individual daquele que lê.

A palavra, que em isolamento do texto é neutra, transforma-se em signo ideológico ao ser colocada em uso dentro de um contexto idealizado pelo autor e lida em função do olhar do leitor:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117).

Assim, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana da linguagem, o texto diz e representa algo, isto é, funciona — tanto como objeto de significação, ou seja, como um tecido organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em

suma, do contexto sócio histórico — como um diálogo entre vozes sociais dissonantes, e é condição para a sua existência enquanto enunciado.

Entendemos por vozes sociais, todos os discursos, crenças e leituras que compõem o pensamento de um sujeito, em que todo enunciado tem uma relação de dependência com momento histórico e social, assim como o espaço em que foi produzido, a convergência entre objetos culturais e a experiência de seu enunciador. A linguagem é considerada um elemento vivo, já que sua produção e significação estão vinculadas à tensão entre discursos entre enunciador e enunciatário, cada qual com sua visão de mundo e que por meio do embate entre diferentes ideias são capazes de produzir novos sentidos.

Nesse contexto, as orientações trazidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a leitura literária no ensino médio são entendidas como marcadores do que seria um modelo ideal para a formação do aluno, para que este possa tornar-se um cidadão crítico e atuante na sociedade, podendo ingressar no ensino superior e no mercado de trabalho. Dentre as diretrizes dispostas na BNCC para a literatura, se destaca a compreensão da fruição como uma consequência natural do hábito de leitura e o aprimoramento das funções linguística e estilística, que, por vezes, se alinha à escrita e se vincula à valorização da literatura canônica, escolhida como elemento de transmissão do patrimônio cultural nacional.

Contudo, como chama atenção Bakhtin, o mundo da cultura e da literatura é, em sua essência, tão ilimitado como o universo:

Não estamos falando de sua amplitude geográfica (nisto, é limitado), mas de suas profundidades de sentido que são tão insondáveis como as da matéria. Infinita diversidade da ideação, das imagens, das combinações figurativas do sentido, dos materiais e da ideia que fazemos deles, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 380).

À escola resta o desafio de promover o contato e o gosto pela literatura ao mesmo tempo em que adota práticas institucionais e pedagógicas que tendem a exigir a seleção, uniformização e controle da leitura.

Por fim, o sexto trabalho apresentado, desenvolvido por Paula Crepaldi Campião, intitulado “Motivos para a leitura no ensino médio: os desafios do trabalho com literatura”, defendido no ano de 2020, elabora um estudo acerca

do porquê ler (também) os clássicos, considerados o cânone literário. A palavra “cânone”, originalmente utilizada na Grécia Antiga para descrever um bastão de medição, ao ser transposta para o contexto dos estudos literários, passa a designar um conjunto de obras que se destacam das demais como modelos no sistema da cultura. As obras pertencentes ao cânone são consideradas portadoras de uma grandeza estética e filosófica, responsável por torná-las imunes à passagem do tempo e permanentemente relevantes, de modo que continuam sendo leituras essenciais para a formação de um indivíduo e pertencem a uma tradição.

A palavra cânone vem do grego “*kanón*”, através do latim Canon, e significa regra. Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares. No que se refere à Bíblia, o cânone é o conjunto de textos considerados autênticos pelas autoridades religiosas. No âmbito do catolicismo, também tomou o sentido de lista de santos reconhecidos pela autoridade papal. Por extensão, passou a significar o conjunto de autores literários reconhecidos como mestres da tradição (MAZZOLA, 2015).

Numa tentativa de isolar as razões responsáveis por tornar alguns livros canônicos em detrimento de outros, Harold Bloom, no livro “O cânone ocidental”, publicado em 1995, descreve o panorama metodológico utilizado por ele para elaborar uma lista de 26 autores “escolhidos tanto pela sublimidade quanto pela natureza representativa [de suas obras]” (BLOOM, 1995, p. 12), que seriam leituras obrigatórias para os novos leitores.

O Cânone, palavra religiosa em suas origens, tornou-se uma escolha entre textos que lutam uns com os outros pela sobrevivência, quer se interprete a escolha como sendo feita por grupos sociais dominantes, instituições de educação, tradições de crítica, ou, como eu faço, por autores que vieram depois e se sentem escolhidos por determinadas figuras ancestrais (BLOOM, 1995, p. 27-28).

O autor defende a existência de uma autonomia do estético frente ao ideológico, estabelecida a partir de um conflito entre tema e estrutura nos limites do próprio texto literário. Apesar de o processo de seleção das obras de Bloom (1995) ser, em oposição ao pensamento crítico de cunho marxista, desassociado da ideologia, momento histórico e contexto social da produção e

da leitura dos textos, ele não é neutro, mas dependente de um imaginário sobre a efemeridade da obra literária, entendida pelo autor como a morte da literatura e da arte. Assim, o propósito da elaboração de um cânone da literatura se centra na tentativa de evitar um esquecimento daquilo que já foi considerado como expressão do que havia de maior socialmente.

Mazzola (2015, p. 33), ao refletir sobre os preceitos fundadores da noção de cânone, julga como central o princípio da preservação do conhecimento, de modo que “o tema da mortalidade encontra, assim, a possibilidade da imortalidade, isto é, a ideia de conceber uma obra literária que o mundo não deixasse voluntariamente morrer” e que passasse a pertencer a uma memória latente que pode ser evocada e resgatada pelos viventes do presente. Logo, “o desejo de escrever grandiosamente é o desejo de estar em outra parte, num tempo e lugar nossos, numa originalidade que deve combinar-se com a herança, com a ansiedade da influência” (BLOOM, 1995, p. 20).

Para tanto, uma vez que não há tempo hábil para ler toda a literatura já escrita pela humanidade, a elaboração de um conjunto-modelo, que concentrasse as obras capazes de sintetizar a coletividade e formar o indivíduo pela tradição, seria orientado pelo questionamento proposto por Bloom (1995, p. 23): “Que tentará ler o indivíduo que ainda deseja ler, tão tarde na história?”. Pensando nisso, o pertencimento de uma obra ao cânone está condicionado ao olhar seletivo sobre o que é merecedor de ser transmitido do passado para as gerações do presente, ou seja, uma escolha de obras, que além da contemplação e fruição, são capazes de exercer tal influência sobre seus leitores, de forma a instaurar-se em um inconsciente coletivo. A grandeza e o destaque de uma obra entre tantas outras de seu tempo são consequências de uma originalidade e estranheza ímpares, dadas pelo momento da leitura, de modo que somente através dessa força única, um texto literário consegue vencer o confronto aflitivo entre a novidade e a herança cultural para se tornar representativo dentro da tradição.

A tradição não é apenas um passar adiante, ou um processo de transmissão benigna, mas também se trata de um conflito entre gênio passado e aspiração presente, em que o prêmio é a sobrevivência literária ou a inclusão canônica. Poemas, contos, romances e peças nascem como uma

resposta a poemas, contos, romances e peças anteriores, e essa resposta depende de atos de leitura e interpretação pelos escritores posteriores, atos que são idênticos às novas obras. Para Bloom (1995), as obras pertencentes ao cânone da literatura são responsáveis por liderar um processo de influência literária, em que qualquer ato de leitura ou escrita realizado do presente se constitui daquilo escrito no passado. De acordo com o autor, a originalidade de uma produção literária — seja no tema, seja na estrutura — é um fruto de um processo intertextual com o passado, isto é, com a herança cultural de um povo que é transformada em imaginário coletivo.

Dessa forma, “os escritores fortes não escolhem seus precursores básicos; são escolhidos por eles, mas têm a inteligência de transformar os antepassados em seres compósitos, e, portanto, em partes imaginários” (BLOOM, 1995, p. 20). Apesar desse pensamento, em que a originalidade nasce e se impõe pela luta com a tradição, se aproxima da ideia defendida por Bakhtin, de que toda obra é constituída a partir de relações dialógicas com o passado e que a grandeza estaria em conseguir romper as fronteiras de seu tempo e tornar-se “mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade” (BAKHTIN, 1997, p. 365). Bloom (1995) considera que a batalha entre herança cultural e inventividade acontece dentro dos limites da própria obra, enquanto para Bakhtin (1997), se dá no campo da ideologia.

### 1.3 Combinação dos descritores “REA” and “ensino de literatura”

Por meio da associação das palavras-chave “REA” and “ensino de literatura”, na primeira busca obtivemos 1.281.37, que com a filtragem e redefinições no mesmo estilo da combinação anterior, totalizou em 7.484 resultados. Deste número, apenas 4 (quatro) estão diretamente relacionados com a pesquisa que estamos desenvolvendo, por isso, destacamos cada um deles a seguir:

Quadro 3 – Resultado para os descritores “REA” and “ensino de literatura” a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017-2021)

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Luiz Eduardo Baglioli	Tecnologias digitais na prática	Dissertação	2021	Universidade Tuiuti do	- Prática pedagógica - Odontologia

Sniecikovski	pedagógica de um Curso de Odontologia durante a pandemia de Covid-19			Paraná (TUIUTI)	-Pandemia
--------------	--	--	--	-----------------	-----------

### RESUMO DA PESQUISA

“As tecnologias educacionais estão presentes no ensino brasileiro, desde o início do século XX, com definições e usos diferentes em cada época. Hoje com artifícios eletrônicos, implantados à rotina da sala de aula, discute-se a sua utilização na prática pedagógica e a sua eficiência em relação à aprendizagem dos alunos. No curso de Odontologia, adequando-se a estas exigências, novas tecnologias de ensino, vem sendo criadas e introduzidas na prática pedagógica para melhorar a aprendizagem de conteúdos e formar discentes, preparados para o mundo do trabalho, fato intensificado durante a quarentena que exigiu um distanciamento social, inclusive das salas de aula, decorrente da pandemia do novo coronavírus. Com base nestas constatações, busca-se responder a seguinte questão: As tecnologias digitais na prática pedagógica de docentes do curso de Odontologia preparam o cirurgião dentista para as exigências da profissão? Esta pesquisa tem relevância pessoal, devido ao fato de o autor trabalhar na área da Saúde e da Educação, poucos estudos a respeito do uso das tecnologias na prática pedagógica do ensino de saúde, buscar conhecer o quão mais eficaz é uma prática pedagógica com o auxílio de novas tecnologias para a futura atuação do cirurgião dentista. Como objetivo central desta investigação, busca-se analisar o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica do curso de graduação em Odontologia adequado à prática clínica para a formação do Cirurgião Dentista, durante a pandemia de COVID-19. Os objetivos específicos desta pesquisa são: 1) reconhecer o uso de tecnologias no contexto das práticas pedagógicas na educação superior; 2) Caracterizar o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica de professores da Odontologia; 3) Analisar a contribuição das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica do Curso de Graduação em Odontologia de uma Universidade privada localizada em Curitiba/PR, tendo como plano de fundo, a pandemia decorrente do novo coronavírus, que exigiu da comunidade acadêmica uma adaptação ao uso das tecnologias digitais de ensino, ferramentas necessárias para facilitar a comunicação e a educação durante o momento de distanciamento social, que afastou docentes e discentes do ambiente físico acadêmico. A pesquisa tratando-se de um tipo estudo de caso, tem abordagem qualitativa e utiliza como procedimentos a revisão de literatura sobre o uso de tecnologias na educação superior, a análise de documentos e legislação referente a este nível de ensino e a pesquisa de campo em uma universidade privada da cidade de Curitiba. A pesquisa bibliográfica até o momento desenvolvida analisou teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos científicos analisados por pares e ainda livros clássicos pertinentes à temática. Aborda-se aspectos históricos e a prática pedagógica no ensino superior da área da saúde, visando uma contextualização sobre o tema”.

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10634391#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10634391#)

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Sabrina Bagetti	<i>Prodsusage</i> e Recursos Educacionais Abertos (REA): cultura participativa nas práticas escolares	Tese	2019	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	- Recursos Educacionais Abertos (REA) - Práticas escolares - <i>Prodsusage</i> - Fluência tecnológico-pedagógica - Cultura participativa

### RESUMO DA PESQUISA

“A preocupação temática geradora dessa pesquisa, está centrada nas políticas públicas de indução aos Recursos Educacionais Abertos (REA) nas práticas escolares, como estratégias de inovação e garantia de uma educação inclusiva e equitativa no atual contexto da cibercultura. Nesse viés, encontramos sentidos para promover a (co)autoria de REA no movimento contemporâneo da *prodsusage*. O grupo de envolvidos foram professores e estudantes de três cursos de formação de professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo eles: Licenciatura Letras Espanhol, Educação Especial Licenciatura Plena e Licenciatura em Ciências Sociais. Neste contexto, estivemos inseridos para realização do estágio de docência orientada do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/ CE/UFSM. Diante disso, investigamos em que medida a (co)autoria de REA, no contexto da *prodsusage* potencializa o ensino-aprendizagem, durante as práticas escolares dos cursos de formação de professores. Para tanto, as concepções teórico-

metodológicas da pesquisa-ação educacional, sustentaram a implementação de atividades colaborativas de (co)autoria de REA no contexto da *produsage* com os estudantes. A espiral cíclica da pesquisa-ação contemplou o desenvolvimento de nossas atividades, em meio as etapas de (re)planejamento, ação, observação e reflexão, necessárias, para compreensão teórica, política e ideológica do movimento REA. A pesquisa-ação sustentou-se nas proposições de três matrizes cartográficas: a Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP), a Matriz Temático Organizadora (MTO) e a Matriz Temático-Analítica (MTA), as quais orientaram, respectivamente, a produção de dados, sua organização e análise. A prática sustentada na teoria e potencializada pela pesquisa-ação, foi a base, tanto para o processo investigativo, quanto para análise dos dados evidenciados. Nesse sentido, produzimos teoria na prática, e a materialização ocorreu pela triangulação dos dados, oriundos dos registros de observação participante e das respostas dos questionários abertos e fechados implementados com os estudantes. Tais dados, foram analisados com a luz de duas categorias eleitas, sendo elas a Fluência tecnológico-pedagógica (FTP) na (co)autoria de REA e (co)autoria da Geração C5c na *produsage*. Conclusivamente, evidenciamos que a (co)autoria de REA no contexto da *produsage*, promove o ensino-aprendizagem nos cursos de formação de professores na medida em que potencializa a cultura participativa nas práticas escolares, constrói a FTP e de maneira disruptiva dissemina o conhecimento curricular aberto em rede”.

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8076213#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8076213#)

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Juliana Sales Jacques	Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos	Tese	2017	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	- Recursos Educacionais Abertos - Performance docente - Atos éticos e estéticos - (Co)autoria - Dialogismo

#### RESUMO DA PESQUISA

“Os Recursos Educacionais Abertos (REA) são composições éticas e estéticas que alicerçam a educação aberta ao democratizarem acesso ao conhecimento, considerarem a pluralidade de ideias e contextos educacionais por meio da (co)autoria e do compartilhamento aberto em rede. O foco desta tese é esse movimento de abertura, através da realização de REA, visando à superação da consciência ingênua. A formação da consciência crítica dos sujeitos problematiza as distorções da cultura *copyright* nos contextos educacionais, constituindo-os/as em (co)autores/as sociais. Diante disso, o problema desta pesquisa foi: em que medida a performance docente, na (co)autoria de REA no Ensino Superior, potencializa atos éticos e estéticos? Para tanto, o movimento espiralado cíclico da pesquisa-ação sustentou (re)planejamento, ação, observação e reflexão da performance docente para compreensão teórica, política e ideológica do movimento REA e o (co)autorar de composições abertas, em cursos de formação inicial de professores, do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O acoplamento teoria e prática, potencializado pela pesquisa-ação, tem, no dialogismo bakhtiniano e na educação libertadora freireana, as bases teórico-metodológicas para os movimentos do tesear. Assim, elaboramos diferentes sentidos na análise dialógica dos dados produzidos: enunciados verbais (registros de observação e questionários) e enunciados verbo-visuais (REA realizados). Nossos resultados direcionam para a compreensão de que a performance docente, quando potencializa a abertura legal das composições, constitui-se como um primeiro passo de conscientização e enfrentamento da cultura dominante (a *copyright*). Diante disso, consideramos que enfrentá-la pressupõe busca permanente pela liberdade, por meio da nossa inserção crítica na realidade. Ou seja, requer a compreensão das contradições dessa cultura e da nossa condição de (co)autores/as sociais que, em atos éticos e estéticos, podemos transformar dada realidade, criando e fortalecendo a cultura REA. Portanto, a performance docente potencializa atos éticos e estéticos na (co)autoria de REA quando promove a superação da consciência ingênua e fortalece a formação da consciência crítica”.

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5295428#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5295428#)

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Patrícia	“Conecto-me; logo,	Tese	2019	Universidade	- Práticas de leitura

Aparecida Machado	existo”: narrativas e práticas de leitura de jovens leitores inseridos na cultura digital			Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura</li> <li>- Conexão e convergência midiática</li> <li>- Cultura digital</li> <li>- Redes sociais</li> <li>- Indústria cultural</li> <li>- Práticas culturais juvenis</li> <li>- Jovens leitores</li> </ul>
-------------------	---	--	--	--------------------------------------	---

### RESUMO DA PESQUISA

“Nesta tese busquei discutir narrativas de jovens leitores dos 6o e 9o anos do ensino fundamental, de duas escolas públicas de Porto Alegre, sobre suas práticas de leitura constituídas a partir da inserção na Cultura Digital. O estudo foi desenvolvido sob inspiração dos Estudos Culturais em Educação, em articulação com os Estudos Literários e os Estudos sobre comunicação e informação a partir das tecnologias digitais, a partir de pressupostos teóricos acerca das transformações culturais destacadas por Stuart Hall e Zigmunt Bauman, autores que pontuam serem essas narrativas tanto construídas, quanto construtoras da cultura. A partir dos pressupostos teóricos literários argumento que no tempo presente há uma forte percepção de que a palavra literária tem sido apropriada de forma expandida na sua inter-relação com artefatos que vão além do impresso. Nesse sentido, as tecnologias digitais a partir da convergência midiática e a conexão em rede globalizada têm constituído uma Cultura Digital. Atuando nas sociedades de consumidores, a Cultura Digital tem nos absorvido a todos e de forma pedagógica, instituindo práticas de leitura que vão do impresso às telas digitais, operado como espaços educativos que (re)produzem modos de ser, de se narrar, de se relacionar, de ler, de aprender, de compartilhar informações, de se sociabilizar, promovendo e atuando na constituição de identidades de jovens leitores inseridos nesse contexto, juntamente com outras instituições e instâncias culturais mais amplas. Colomer, Gemma Lluch, Chartier, Manguel, Cosson, Canclini, Martin-Barbero, Henry Jenkins, Le Breton e Sibília foram alguns dos autores cujo pensamento inspirou a realização deste estudo. As análises culturais incluíram o exame de narrativas que congregaram as práticas de leitura nos artefatos impresso e digital, as práticas de acesso e compartilhamento de conteúdo ligados a literatura e a leitura, associados a outras manifestações literárias como filmes, seriados televisivos, games, música. Identidade, representação, literatura e conexão foram conceitos centrais nesta investigação. As informações obtidas com aplicação de questionários e as narrativas derivadas das atividades de grupos focais e grupo de Whatsapp juntamente com algumas postagens imagéticas e textuais mostraram um tipo de leitura que se direciona a textos ficcionais de uma literatura específica para jovens leitores propagada pela indústria cultural diferenciada das práticas de leituras associadas as práticas de conectividade instantânea a artefatos digitais móveis. Além disso, foi possível observar uma forte vinculação desses jovens aos artefatos digitais móveis em suas práticas diária de relacionamento, sociabilidade, estudos, leituras e práticas de lazer, o que mostrou uma participação ativa desses artefatos e das vivências a eles associadas na constituição dos gostos e interesses de leitura e na constituição identitária desses jovens. De modo, constante e incisivo os artefatos digitais móveis e as marcas da cultura digital compõem as histórias de leitura desses jovens leitores”.

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.isf?popup=true&id\\_trabalho=7724298#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.isf?popup=true&id_trabalho=7724298#)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2021)

O primeiro trabalho em destaque, a partir da nova combinação de descritores, traz o estudo produzido por Luiz Eduardo Baglioli Sniecikovski, com o título “Tecnologias digitais na prática pedagógica de um Curso de Odontologia durante a pandemia de Covid-19”, defendido no ano de 2021. O estudo nos mostra que os dados obtidos até então nesta investigação, ilustram, em grande parte, resultados semelhantes aos observados diariamente na rotina acadêmica, visto que compreende as visões que se

interligam no corpo docente (com formação em áreas diferentes na maioria das instituições de ensino superior), ainda com um número relativamente baixo de utilização de ferramentas que corrobora com a formação de seus alunos e futuros profissionais.

As ferramentas podem auxiliar na prática pedagógica, entretanto, demandam um preparo prévio das partes que utilizarão essas ferramentas e estarão presentes nas aulas. Conforme ensinam Silva et al. (2018, p. 109), “é necessário que o professor leve em consideração as possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação a partir da utilização dos recursos tecnológicos para contribuir em seu processo de ensino e de aprendizagem”. Isso reflete a importância dos sujeitos que utilizam essas tecnologias estarem treinados e aptos ao seu uso.

As tecnologias tornam o ensino mais atrativo e rompe as barreiras dos muros das instituições, reforçando que se bem aplicadas, podem ser excelentes ferramentas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, na visão dos docentes e discentes:

[...] as escolas promovem situações e vivências, transitando para além dos seus muros, integrando as tecnologias aos conhecimentos de senso comum e aos conhecimentos tradicionais e cientificamente estudados no espaço educativo, despertando, assim, o interesse do aluno para o cotidiano e para o processo de cidadania. E, se a escola quiser acompanhar a velocidade das transformações que as novas gerações estão vivendo, tem que se voltar para a leitura das linguagens tecnológicas, aproveitando a participação do aprendiz na (re)construção crítica da imagem mensagem, sem perder de vista o envolvimento emocional proporcionado, a sensibilidade, intuição e desejos dos alunos (PORTO, 2006, p. 49).

Ao preparar o profissional para o uso das ferramentas e buscar sua melhor usabilidade e forma em outros segmentos, nos propõe uma observação, de há uma tendência que os discentes, bem como os docentes, aprovelem o uso de ferramentas digitais no ensino de uma forma mais familiar, principalmente após a pandemia mundial que estamos vivenciando. Mesmo que todos estejam aptos a utilizá-las, visto que, apenas dessa forma é possível conseguir que ocorra a compreensão pelos alunos e a correta transmissão do conteúdo pelo professor, bem como que não ocorra uma defasagem no tempo de aula, o que pode acontecer quando os usuários não estejam treinados para o correto uso das ferramentas.

Um ponto que vale destacar neste estudo, é que, possivelmente, alguns profissionais tenham se posicionado de forma desfavorável à utilização de tecnologias no ensino após o retorno ao que se conhecia como “normal”, que se deve ao fato de, talvez, pelo momento atual vivido por todos, embora as facilidades da tecnologia, com elas também vêm uma grande carga de novos aprendizados, que podem ter se tornado, pelo longo período de distanciamento, maçante e cansativa.

Devemos chamar a atenção para a relação da palavra “tecnologias” que vem sendo utilizada exclusivamente para retratar o ensino de forma virtual, com o apoio de ferramentas tecnológicas. O que se sabe que não é verdadeiro, afinal, a definição do termo tecnologia e de todas as suas possibilidades, pode sofrer algumas alterações. Na sociedade atual, a grande parte da população possui algum tipo de acesso às tecnologias com domínio de alguma das ferramentas. Entretanto, ferramentas digitais específicas para o ensino não estão na rotina, inclusive da comunidade acadêmica. Esse fator pode ser afirmado pela experiência observada e relatada no início da pandemia do novo coronavírus, quando alunos e professores apresentaram dificuldades em realizar uma aula com um aproveitamento semelhante ao obtido anteriormente, na presencialidade física.

Podemos também fazer uma crítica, a qual busca trazer a possível necessidade de uma incorporação à grade acadêmica da formação docente, de um treinamento ao uso dessas ferramentas, bem como à didática a ser utilizada nesse modelo de ensino. As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede e

os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a Internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma (MORAN, 2013, p. 36).

Tendo em vista essas informações, podemos prever que existe uma tendência quanto ao uso cada vez maior de tecnologias educacionais na rotina acadêmica. No entanto, não se pode afirmar que toda a comunidade acadêmica é favorável ao seu uso, sendo apontadas ressalvas principalmente quanto à habilidade de uso, geralmente adquirida a partir de um treinamento

prévio. A respeito das ressalvas da comunidade acadêmica, a maioria está relacionada com a forma de transmissão do conteúdo, em razão do gosto pelo modelo tradicional da docência. Essa tendência de maior uso das tecnologias, inclusive no ambiente acadêmico, se deve à expansão que as ferramentas estão tendo em diversos segmentos, estando cada vez mais presentes nas nossas rotinas. Por certo que podem acabar gerando algum desconforto, devido ao fato de se ter novas ferramentas disponíveis, que demandam de conhecimento e preparo para uso, mas se (e quando) bem utilizadas, podem trazer resultados satisfatórios quanto ao ensino e aprendizagem.

O segundo trabalho é de autoria de Sabrina Bagetti, intitulado “*Prodsage e Recursos Educacionais Abertos (REA): cultura participativa nas práticas escolares*”, defendido em 2019. A pesquisa apresenta especificamente as dimensões da Educação Aberta, e, para melhor entendermos o tema, passamos à sua exposição, por meio da figura 1:

Figura 1 – Dez dimensões da Educação Aberta (2019)



Fonte: CIEB (2019, p. 12)

As dimensões da Educação Aberta encontram-se intimamente relacionadas à inovação e ao uso das tecnologias educacionais, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. Conforme Inamorato et al. (2016), essa inovação se refere às instituições públicas e privadas, e é estruturada segundo as características e leis de cada país, mas como marco, as dimensões podem servir de base para outros países do mundo. Outro

ponto importante com relação a essas dimensões, seria a busca de estratégias para impulsionar a colaboração entre as instituições de ensino que oferecem cursos de formação de professores.

O desafio para os educadores não é pensar a tecnologia como uma ferramenta que simplesmente substitua dispositivos analógicos. É preciso ir além: os educadores devem pensar sobre como cultivar a criatividade, o protagonismo, o empreendedorismo e a confiança dos alunos. E fomentar a reflexão sobre como agir com responsabilidade em um mundo permeado por mídia digital em que se pode criar novas oportunidades de engajamento e aprendizado (CIEB, 2019, p. 14).

Esse cenário deu origem ao *Open Educational Resources* (OER), ou Recursos Educacionais Abertos (REA). O termo REA foi adotado pela primeira vez durante o Fórum sobre o Impacto de *Softwares* Didáticos Abertos no Ensino Superior nos países em desenvolvimento, realizado em 2002, sob a gestão da UNESCO. Outro marco que merece importante destaque, foi o Congresso Mundial sobre REA, que gerou, em 2012, a chamada Declaração de Paris, um documento que sistematiza a definição conceitual dos REA mais utilizada, compreendidos como:

[...] materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (UNESCO, 2012, p. 1).

Os REAs têm como foco a diversidade de materiais educacionais constituídos em diferentes gêneros, como os livros didáticos, livros científicos, artigos acadêmicos, vídeos, *softwares*, imagens, áudios e demais produções compartilhadas em rede com licença aberta. Portanto, abrange materiais de suporte à educação que podem ser acessados, utilizados, compartilhados, remixados e modificados livremente, que contribuem para potencializar o conhecimento curricular e incentivam práticas escolares colaborativas de autoria e (co)autoria entre professores e estudantes.

Com isso, a definição conceitual da UNESCO (2012) visa romper com a “tradição de propriedade intelectual na educação”, que impede a utilização e a adaptação de materiais produzidos por terceiros, sem expressa autorização dos detentores dos direitos autorais (STAROBINAS, 2012, p. 123). A mudança de postura, anunciada pela adoção de licenças abertas, constitui um estímulo para que professores busquem conteúdos abertos, que possam potencializar suas práticas de forma inovadora, viabilizando através da adaptação, a transformação dos conteúdos estáticos em conteúdos dinâmicos.

Ao encontro desses entendimentos, os estudos de Jacques (2017b, p. 15) apresentam que os REAs são compreendidos como “composições éticas e estéticas que alicerçam a educação aberta ao democratizar o acesso ao conhecimento, ao considerarem a pluralidade de ideias e contextos educacionais os quais serão compartilhados”, em meio da (co)autoria aberta em rede. Esse movimento promove inovação didático-metodológica nas práticas escolares, tendo em vista que o compartilhamento dos REAs, sob licenças com alto índices de abertura, promove remixagem dos materiais para sua utilização em diferentes contextos.

A abertura das licenças dos REA, diz respeito às liberdades destacadas nos estudos de Wiley (2014), que considera que para uma produção ser REA, é necessário contemplar os princípios basilares, compreendidos como os 5Rs. Cronologicamente, os estudos do autor estabeleceram os quatro primeiros Rs: redistribuir, reutilizar, rever e remixar. Recentemente, adicionou-se uma quinta liberdade: a de reter o material.

O terceiro estudo em destaque, produzido por Juliana Sales Jacques, intitulado “Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos”, defendido em 2017, aborda historicamente os REAs, sua conceituação e o fato de no seu escopo conceitual, serem materiais que se apresentam sob domínio público ou são licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam acessados, utilizados, adaptados e redistribuídos por terceiros. Por seu formato livre e aberto, potencializam a flexibilidade no (re)planejamento das práticas pedagógicas, permitindo a recriação livre de situações de ensino aprendizagem compartilhadas, em formato digital ou impresso, sob domínio público ou licenças permissivas à produção de obras derivadas.

Ao compreender o conceito de REA, percebemos a essencialidade da teoria e da prática no processo de produção e adaptação. Isso porque, ao (co)autorar, produzimos outros dizeres que geram efeitos de sentidos diferentes daqueles produzidos no dizer *a priori*. A (co)autoria, portanto, requer pesquisa-ação, a fim de que haja a produção de algo novo, ou seja, que haja interpretação e reflexão do/sobre o que já foi dito, e esse movimento leva a uma nova produção teórica sobre o objeto de estudo. “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (ORLANDI, 2004, p. 70), o que, no movimento REA, implica além da produção ou adaptação livre de equívocos conceituais, “com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (ORLANDI, 2004, p. 69), o compartilhamento aberto.

Defendemos essa ideia, porque o (co)autor “deve dizer coisas que tenham um sentido para o interlocutor determinado (o outro, seja ele efetivo ou virtual)” (ORLANDI, 2004, p. 75). No momento em que produzimos à luz dos princípios de REA, nossa produção tem de contemplar as liberdades que compõem um REA. O interlocutor, nesse domínio, é o outro que se apropriará da nossa produção. Esta terá sentido se for interpretável, ou seja, se produzir auto entendimentos, formação da consciência crítica que gera mudanças, tanto no campo do discurso quanto no campo dos REAs. Os recursos se amparam na concepção de Educação Aberta, que se caracteriza, entre outros aspectos, em razão do acesso aberto a repositórios de pesquisas científicas e a utilização de *software* de código aberto para fins educacionais.

Compartilhando da mesma concepção, Amiel (2012, p. 26) destaca que essa abertura

[...] implica fomentar uma cultura de compartilhamento e transparência, como parte de um ciclo produtivo e não de uma atividade isolada. O ciclo de produção de recursos educacionais abertos é uma porta de entrada e um convite para essas atividades, e servirá de exemplo para outras.

Para tanto, argumentamos que um REA, para o ser de fato, precisa contemplar a abertura necessária, a fim de que a cultura de compartilhamento seja parte de um ciclo produtivo e não de uma atividade isolada”, como defende Amiel (2012) no excerto acima. Isso porque, se compartilharmos recursos que não podem ser readaptados, essa cultura de compartilhamento

acaba fazendo parte de uma atividade individual que tem fim em si mesma. Somente as possibilidades de acesso e reutilização de um recurso educacional, para nós, não o caracteriza efetivamente como REA dentro de uma cultura REA, embora reconheçamos que essa abertura é um avanço no combate às cópias ilegais inerentes à cultura *copyright*.

Ao analisar a definição da Declaração de Paris sobre REA (2012), percebemos que a abertura precisa ir além do acesso e da utilização, o que reforça o argumento de que para o fortalecimento de uma cultura REA, as licenças (nesse caso, entram as licenças técnicas também) têm de permitir produções derivadas. Observamos que, na definição proposta pela UNESCO, as liberdades apresentadas são aditivas e não alternativas, haja vista a adição (conjunção “e”) dos termos em vez da alternância (conjunção “ou”). Se inferirmos que os REAs contemplam o somatório de todas as liberdades apresentadas, um recurso educacional cuja licença permita apenas acesso e reutilização, coerentemente com o sentido aqui produzido, não é produto de uma consciência crítica, mas é caminho para tal. Essa abertura diz respeito às quatro liberdades que destacamos anteriormente, as quais abordam além da utilização, a reutilização de recursos educacionais em diferentes contextos, considerando as quatro ações: redistribuir, reutilizar, rever e remixar.

O quinto R apresentado posteriormente, que vem de “reter” o material. Portanto, a) reter: o direito de fazer e guardar cópias próprias do conteúdo (por exemplo, *download*, duplicar, armazenar e gerenciar); b) reutilizar: o direito de usar o conteúdo de várias formas (por exemplo, em uma classe, em um grupo de estudo, em um site, em um vídeo); c) rever: o direito de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o conteúdo em si (por exemplo, traduzir o conteúdo para outro idioma); d) remixar: o direito de combinar o conteúdo original ou revisado com outro conteúdo aberto para criar algo novo (por exemplo, incorporar o conteúdo em criações personalizadas); e) redistribuir: o direito de compartilhar cópias do conteúdo original, suas revisões, ou seus remixes com os outros (por exemplo, dar uma cópia do conteúdo a um amigo). Dessas cinco liberdades, os atos de rever, remixar e redistribuir podem manter o ciclo produtivo de REA, constituindo-se em um movimento potencializador de (co)autoria.

Por fim, o último trabalho destacado, de autoria de Patrícia Aparecida Machado, intitulado “‘Conecto-me; logo, existo’: narrativas e práticas de leitura de jovens leitores inseridos na cultura digital”, defendido no ano de 2019, retrata a cultura digital, instigando novas práticas a partir do final do século XX, em que, desde então, o mundo vem sofrendo transformações aceleradas, vinculadas, principalmente, aos avanços e à disseminação das tecnologias de comunicação e informação. A convergência midiática, a velocidade tecnológica, a simultaneidade e a forte presença das imagens constituem elementos presentes de forma marcante em nosso atual momento histórico.

As tecnologias digitais e as ligações em rede têm abrandado as fronteiras do que delimita o real e o virtual, reformulando nossas percepções de realidade, multiplicando os sentidos de nossa existência, o que favorece novas formas de pertencimento, sociabilidade e interação social, borrando outras anteriormente estabelecidas. De acordo com Moraes (2006), os avanços tecnológicos foram fazendo o tempo real e o espaço virtual ressignificarem a relação espaço-temporal clássica, afetando as tradicionais formas de representação da realidade, com uma novíssima interação (o virtual, o espaço simulativo ou telerural), expansão e dimensionamento tecnocultural, constituindo e movimentando novos sujeitos sociais.

Nesse sentido, podemos constatar que os jovens leitores contemporâneos crescem inseridos numa cultura digital, convivendo com os mais diversos paradoxos que permeiam as sociedades de consumidores contemporâneas (BAUMAN, 2007). Com efeito, desde muito cedo, eles estão cada vez mais familiarizados com o mundo *on-line* e desenvolvem novas estratégias para participarem desse mundo. Isto é, a tecnologia tem permitido, e não só aos jovens, entre outras dimensões, ter acesso às informações globalizadas, interagir e organizar respostas coletivas, constituir suas identidades numa lógica de visibilidade e de conexão. Inseridos na cultura digital, os jovens usam a internet para se comunicar, pesquisar, se relacionar, aprender, entre outras tantas atividades, de acordo com seus interesses. Eles consomem, criam, modificam, compartilham conteúdos, ou seja, a internet não tem apenas mudado o que aprendemos, mas especialmente o modo como aprendemos.

A leitura e a literatura na cultura digital, pensada a partir da convergência midiática e das possibilidades de conexão instantânea, fizeram emergir uma nova cena literária. O mercado livreiro sempre existiu, contudo, o que temos na atualidade é uma mudança nos modos de aproximação do jovem leitor, que cada vez mais se distancia dos tradicionais mediadores da leitura e, na expectativa de maior liberdade de ação e de escolha, busca na cultura digital uma inserção ativa e constante. As ferramentas digitais dia após dia se tornam mais popularizadas e participantes de diversas práticas cotidianas de comunicação, relacionamento e sociabilidade, especialmente as redes sociais como WhatsApp, Instagram, Facebook e Twitter, que são utilizadas por uma parcela de jovens leitores corriqueiramente como rede de contatos e disseminação de interesses, gostos e posicionamentos.

É nessa ambiência digital que os produtores de livros — editoras, autores e outras empresas que produzem conteúdos culturais — vão buscar os jovens como leitores consumidores, no afã de capturar seus gostos, opiniões e interesses, através de diferentes estratégias de conquista. Dessa forma, se cria uma rede de mediadores e mediações culturais integrada por editoras, autores, *influencers*, *youtubers*, clubes de livros, etc., interferindo, opinando, avaliando e buscando angariar leitores para determinadas obras. Assim, instaura-se uma rede de ações criando, propagando e estimulando conteúdos e interesses literários fora dos tradicionais circuitos de apreciação estética de obras literárias, a maioria com evidentes intenções mercantis. Por conseguinte, as grandes corporações da indústria cultural e editorial se apropriam das informações circulantes, criando ações estratégicas que retroalimentam esses processos, certamente a partir de algoritmos que detectam características do internauta em suas buscas.

Assim, ao circular pelas redes digitais, nos deparamos, de forma bastante naturalizada, com campanhas publicitárias, anúncios e mensagens que nos convocam para práticas de leitura. Sendo assim, nas conversas com o grupo de WhatsApp, foram mencionadas as plataformas das redes sociais como principal local de busca e pesquisa de livros, autores, novidades e lançamentos. Os jovens leitores envolvidos nessa pesquisa acompanham nas redes sociais perfis de personalidades que ali buscam visibilidade (*influencers*, artistas, cantores, *youtubers*, autores e blogueiros) e editoras que

compartilham, entre outros, conteúdos literários. A partir das indicações de alguns perfis, passe-se a circular pelo Instagram, Facebook e Twitter, e a seguir esses perfis, além de outros, relacionados e sugeridos pelas próprias plataformas.

Acessar as redes sociais é uma prática corriqueira e mencionada pelos jovens leitores, as redes sociais funcionam como canais de propagação de conteúdo, comentários, imagens, que reafirmam a importância da leitura, estimulando as práticas da leitura e, conseqüentemente, o consumo de livro. Em meio a esse cenário, várias são as estratégias mercadológicas direcionadas aos produtos de consumo literário.

#### **1.4 Validação da pesquisa a partir do Estado do Conhecimento**

Importante destacarmos a validade e o rigor científico da área de ciências humanas, por muitas vezes postos em xeque, quando comparados com outros campos. Neste projeto de pesquisa, que trata da Literatura e dos recursos pedagógicos digitais, é necessário lembrar que o rigor científico segue padrões diferentes de áreas de estudo como nas ciências exatas, por exemplo, o que em nada diminui o seu potencial investigativo. Portanto, merece prosperar ao ser realizada com seriedade — em virtude dos diversos benefícios que pode proporcionar — conferindo à obra não mera fruição, mas a interpretação de seus mais diversos significados.

É certo que os métodos de “análise científica” podem e devem ser aplicados às obras, mas ao proceder deste modo estamos a tratar as obras como objetos silenciosos e naturais. Na medida que são objetos, são redutíveis a métodos científicos de interpretação; enquanto obras, apelam para modos de compreensão mais sutis e compreensíveis (PALMER, 1986, p. 19).

Assim, por meio de estudo e análise sistemática, com a aplicação de descritores combinados, foi possível perceber que o real valor da Educação Literária e de seus recursos pedagógicos digitais não são mera fruição despertada pela literatura, mas sim, implica em uma conexão significante-significado por ela evocada. De tal maneira, resta comprovada a validade e

importância desta pesquisa, que resultará, certamente, em relevante contribuição para o campo da educação e das ciências humanas.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Neste capítulo, apresentamos as primeiras definições quanto ao referencial teórico deste estudo, trazendo elementos que caracterizam a Educação Literária e o ensino da literatura, bem como a relação entre literatura e digital, abordando as discussões literárias por meio das telas.

### **2.1 Educação Literária e o ensino de literatura**

Educação Literária é aquela capaz de transformar pessoas em leitores competentes, ou seja, em leitores que não apenas entendem as palavras de um texto, isoladamente, mas que também compreendem seu contexto e utilizam suas referências para apreendê-lo.

Para compreender melhor a significação de Educação Literária, iniciamos destacando alguns precedentes históricos, imprescindíveis para a compreensão dos rumos da educação no país, pois ao findar da ditadura política/golpe militar de 1964, tivemos uma estagnada na educação. E é a partir da década de 1980, que se começa a impulsionar o surgimento de uma denúncia do que estava acontecendo — a chamada “crise da educação” — através de debates metódicos sobre o que consistia no “ensino tradicional”.

A reestruturação política, educacional e social brasileira, contou com uma ampla discussão, envolvendo vários segmentos da sociedade civil e profissionais da educação, entre eles, especialistas, professores do ensino de 1º e 2º Graus (assim denominados na época) e também membros do ensino superior. O principal objetivo era a democratização da educação para a sociedade, apresentando, através de debates, a efetivação dos programas de governo (hoje chamados de políticas públicas). A finalidade primordial era preponderar sobre a chamada “crise da educação” e suas ramificações, como a “crise da alfabetização” e a “crise da leitura” em que o país se encontrava.

O fortalecimento de estudos e pesquisas nos programas de pós-graduação de educação, com ênfase nos problemas educacionais, cresceu, visando um maior e melhor entendimento para a época. Com isso, houve um estreitamento entre educação (base) e educação e literatura, ampliando as discussões referentes ao tema, tornando-se objeto de pesquisa para

estudiosos da área literária, com a preocupação em favorecer um diálogo mais crítico. Com isso, ao pensar nas “ciências da educação”, outra finalidade era tornar o tema uma fonte inesgotável de estudo e pesquisa, não só nos programas de pós-graduação de educação.

A partir da associação entre educação e literatura, passamos a ter novos pensares, modos de sentir, querer e agir, isso, fazendo referência aos modelos antigos da Educação Literária, propostos e enraizados nas instituições de ensino, que passaram a estudar através de escalas, com as escolas literárias, seu contexto histórico e atores. No antigo 2º Grau, hoje ensino médio por exemplo, abordavam-se autores e obras canônicas.

Por outro lado, o uso dos fragmentos de textos literários era utilizado apenas como argumentos para ensinar gramática engessada dentro das normativas da língua portuguesa ensinada nas escolas. Com isso, se almejava a formação de cidadãos/sujeitos críticos, pretendendo que um novo projeto pudesse propor uma remodelação social, denunciando os “usos e abusos da literatura na escola”, o “ensino pela literatura” e o “texto como pretexto” (LAJOLO, 2018). A ideia era propor novos lugares e funções para o texto literário na educação escolar, buscando enfrentar coerentemente a paradoxal e conflituosa relação entre a liberdade criadora da literatura (também a infantil e juvenil) e a disciplinarização de seu ensino e da leitura imposta pela escola.

A educação como possibilidade de consciência crítica, com vistas à transformação da sociedade, conta com o literário nesta mesma perspectiva. Então, essas diferentes manifestações da linguagem literária estariam submetidas a um processo de educação que fosse transformador, fazendo uma analogia com a fala de Antônio Cândido, em “Educação Literária”, que passa a definir a literatura como sendo “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o eu chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escritas grandes civilizações” (CÂNDIDO, 1995, p. 242).

Dessa forma, qualquer manifestação ficcional de toque poético ou que seja criativa e inventiva — e contanto que contenha elementos os quais se julgam de uma linguagem literária de forma escrita, virtual ou oral e ainda

inúmeras contextualizações com que temos hoje em diversas formas —, foi definida por Antônio Candido, no fim dos anos 80, sem que se tivesse em mente as perspectivas e múltiplas possibilidades de textos literários que são produzidos e circulam hoje (em 2022). Mas, é perfeitamente possível dialogar com essas concepções, atualizando-as com os tempos atuais. Nesse sentido, é importante considerar que:

Soma-se a isso o fato de que, em muitos casos (a maioria talvez) a literatura tem “concorrido” (a até perdido espaço, como se observa em exames e orientações curriculares emitidas por órgãos governamentais e legislações e parâmetros nacionais para a Educação Básica) no contexto educacional com outros tipos de texto, cuja leitura também se faz necessária no contexto educacional atual quando se observam as orientações para a formação de leitores na Educação Básica. (PORTO; PORTO; 2012, p. 2)

Nesse contexto, a educação é vista como possibilidade de consciência crítica de transformação da sociedade, e o literário vem nesta mesma perspectiva, sendo que essas diferentes linguagens literárias estariam submetidas a um processo de educação transformadora. Sendo essa uma articulação feita com o conceito citado por Antônio Cândido, do qual nos apropriamos na direção da Educação Literária, pois temos vários consensos em torno da literatura, e falar de Educação Literária é falar de uma linguagem em torno de muitas discussões para a construção de sujeitos e de seu crescimento, além do desenvolvimento da coletividade.

Ainda sobre consensos em torno da literatura, há algumas exemplificações que podemos deixar dúvidas quanto à contextualização, como por exemplo, na fala de Azevedo, Sardinha e Machado (2019, p. 10):

Os textos literários apresentam-nos determinados mundos possíveis, onde ocorrem situações, eventos, estados de coisas que, embora integrado ao domínio da ficção, isso é, não sendo reais ou factuais, mantêm relações de diálogo com o mundo empírico e histórico-factuais em que se situam os seus leitores ou interpretes. Assim, os textos literários permitem interrogar o mundo, pensá-lo de modos alternativos, ajudando o leitor — e pensarmos na criança, que é ainda uma leitora pouco experiente nestes passeios nos bosques da ficção — a visualizar um mundo que nunca é possível de ser lido exclusivamente a preto e branco, mas para onde concorrem múltiplos pontos de vista complementares. A literatura ajuda-nos igualmente a pensar fora da caixa, antecipando mundos, situações, eventos...

A literatura não é mais do que exatamente a diz no texto citado acima, merecendo destaque que “os textos literários permitem interrogar o mundo, pensá-lo de modos alternativos”, questionando o mundo em que vivemos e a sociedade em que estamos inseridos, principalmente em tempos históricos, em que estamos vivendo a partir dessa linguagem e pensando de forma alternativa. Alternativa a uma forma de conhecimento científico que também pensa a realidade alternativa de uma forma de conhecimento do senso comum, construído no nosso cotidiano.

A linguagem literária é um espaço que contempla as possibilidades de pensarmos a realidade a partir dela, basta que a leitura faça com que o leitor questione os acontecimentos através dos tempos, e a realidade em que determinados grupos sociais vivem no país em que moramos ou nascemos.

Outro consenso, por exemplo, parte do filósofo Todorov (2014, p. 49), que indica que não se trata de substituir a experiência da literatura, mas de multiplicar uma pela outra dizendo “nós não lemos para nos tornar especialistas em teoria literária, mas para aprender mais sobre a existência humana”. Dessa feita, devemos interrogar o humano, interrogar a sociedade, a nós mesmos, o nosso modo de existir. Esta é uma das funções que a linguagem literária nos possibilita, e por essa função ter grande importância é que, muitas vezes, se torna incompressível.

A partir da área de educação que trabalhamos com o conceito de letramento literário, realçamos a importância da teoria literária no seguinte contexto:

Na escola, a literatura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2011, p. 30).

A escola é o grande espaço de mediação da linguagem literária junto aos sujeitos, possibilitando a compreensão de mundo a partir dessa linguagem, que é ficcional, mas que não deixa de ter uma verossimilhança e aproximação, uma relação com o mundo real. Em uma contextualização entre humanização e literatura, Cândido (1995, p. 249) ensina que

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essências, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, a literatura, desenvolvem em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

O autor afirma que ler a literatura, ou se apropriar de “literaturas”, faz com que pensemos a literatura no plural, com o potencial de desenvolver em cada um a própria humanização. Em outros termos, trata-se da condição do ser humano de se tornar mais desenvolvido a partir do contato com a literatura, em razão de que, segundo Cândido (1995), nos tornamos mais compressivos e abertos para a natureza, a sociedade e o nosso semelhante. Cabe destacar que não podemos afirmar que a formação literária seja igual para todos e que, portanto, afeta a todos de igual maneira. Mas o autor procura realçar o potencial de desenvolvimento humano, e ainda podemos dizer que nem todos que leem literatura vão ser tocados pelo texto literário.

Nesse sentido, temos que a Educação Literária é uma transformação pela linguagem/com a linguagem/na linguagem literária, ou seja, por estar imerso na linguagem literária podemos compreender o potencial de transformação, que podemos nomear inicialmente como um conceito para Educação Literária.

Antes mesmo de estudar como passou a ser conceituada de acordo com os autores, estudiosos e na academia, fomos observar como a Educação Literária é conceituada nas mídias, razão está por ser circulada:

Em linhas gerais, eu diria que a Educação Literária tem como objetivo principal formar o que chamamos de “leitor competente”, aquele que não só decodifica o texto, mas compreende suas múltiplas funções, atribuindo-lhe um sentido e, mais, relacionando-o com as experiências vividas e o compartilhando socialmente (ALVES apud PAIVA, 2016, p. 1).

Atentamos em uma frase da citação, “leitor competente”, em que há uma filiação a determinada concepção de educação e de competências e habilidades. Sendo assim, resta distante do letramento, porque não é isso que pensamos exatamente para um conceito de Educação Literária, e nem como

trabalho de literatura na escola. Porém, se pegarmos esse conceito e aplicá-lo a todo e qualquer texto, sem que haja uma distinção, é óbvio que concordaríamos que o leitor deve ir além do processo de codificação, e que precisa compreender as múltiplas funções da linguagem escrita na sociedade, produzindo sentido e relacionando com as experiências vividas. A questão-chave é a falta do processo de educação para a transformação da sociedade, que não pode ser ignorada.

A definição de Educação Literária na academia é realizada de muitos jeitos, em que alguns autores fazem de forma clara, marcando oposição; enquanto que outros, simplesmente usam a expressão, sem uma preocupação muito grande em defini-la e dar-lhe sentido. Ainda assim, vamos trabalhar com alguns autores que refletem maior proximidade com o conceito de Educação Literária abordado na academia, com os quais podemos concordamos ou discordar, na medida de suas compreensões sobre o tema.

Iniciamos com Menezes e Coelho (2016, p. 78-79), que nos dizem que:

O educador pelo texto, sobretudo literário, nos remete a atividade de ensino voltada para a apreensão das múltiplas manifestações da língua e das culturas que norteiam nossas práticas leitoras [...]. Nossas perspectivas para uma educação literária se delineiam na tentativa de fazer com que leitores, iniciados, percebam a significação dos textos, por meio das variadas possibilidades cognitivas, da observação das conotações, da descoberta dos meandros espectrais dos parágrafos ou estrofes.

Sobre a citação acima, temos algumas discordâncias, pois os autores abordam o educar no texto e focar no texto, em que toda a educação literária se encerraria no contato com o texto literário após a sua leitura, e tendo como base a sua estrutura, sem que haja uma perspectiva para uma Educação Literária mais ampla. Embora possamos dizer que os leitores terão contato com as múltiplas manifestações das culturas, essa afirmação é evidente, pois a literatura dará essa possibilidade/suporte através de sua diversidade, heterogeneidade, e as várias formas de língua e de linguagem e culturas.

Esse conceito tem, ainda, mais uma restrição, pois a Educação Literária é bem mais ampla do que o ato de ler os textos sem remeter a um processo educativo, focando somente em atividades de ensino, como se não houvesse a própria Educação Literária, em que há uma relação mais complexa que o

ensino-aprendizagem, precisando de mediação para a apropriação das diferentes formas. Para nós, o conceito é incompleto, e acaba por restringir a “atuação” da Educação Literária, nos possibilitando perceber as limitações impostas.

Ao ensinar literatura nas salas de aula, estamos outorgando ao estudante um desempacotamento no que se refere em objeto literário, representando, assim, o contexto de mundo (o artístico, o ficcional, o poético) que está no cotidiano dos leitores, em sua realidade. As ações envolvidas não significam que julguemos como se procede à transformação no que se diz respeito ao ambiente de sala de aula, nos ambientes escolares, porém, buscamos a formação de leitores de literatura e a efetivação do discente no ambiente escolar e fora dele.

Para isso, a Educação Literária deve ter a atribuição de atrair o leitor como pensador, e nos convidar a pensar no protótipo da Educação Literária que é empregado no sistema político-educacional brasileiro. Para entendermos esses possíveis termos, recorreremos à pesquisadora Leahy-Dios (2004, p. 4):

A construção de uma Educação Literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professoras, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos. [...] Aí se insere a necessidade de esclarecer o papel da literatura como espaço de leitura formal no ensino médio brasileiro, assim como as influências que os estudos literários vêm sofrendo em sua história contemporânea. Para reescrever essa história, visando a uma influência politicamente significativa nos tempos atuais, é preciso saber as formas que tomam esses estudos.

A autora enfatiza que educar literariamente um sujeito significa torná-lo cidadão, conscientizá-lo do seu lugar social, provocando sua criticidade ao realizar suas leituras. Ao manifestar os conhecimentos através do estudo da literatura, estaremos ampliando e oferecendo um cenário para a defesa de seu posicionamento, para criar e depois executar a escolha pela leitura. Em razão disso, a investigação literária deve ser incentivadora a sensibilizar o leitor, abeirar o que ele desconhece.

Assim, não restam dúvidas quanto à relevância de pesquisas que propõem estudos sobre o ensino da literatura e a promoção da Educação

Literária como uma reflexão social e cultural para a formação do sujeito enquanto indivíduo reflexivo, crítico e conhecedor de seu papel na sociedade, o que pode ser alcançado por meio do exercício da leitura.

Nessa perspectiva, pensar em um ensino que promova a Educação Literária, é uma forma de contemplar, sobretudo, a terceira, das dez Competências Gerais da Educação Básica, previstas na BNCC: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 1). Esta competência tem uma relação direta com o ideal de que a escola deve ser o local propício às manifestações artísticas. Assim, na instituição de ensino e com as práticas docentes, os discentes podem dispor de contato com obras literárias de diversas regiões do país e, mais, de outras culturas, países e épocas, o que vem a contribuir com o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino da literatura nas instituições escolares tem sido realizado de forma desatenta, utilizada à complementar as aulas de língua portuguesa. Ocorre com frequência o trabalho cotidiano, em sala de aula, somente com texto literário para uma complementação de uma interpretação e como um subterfúgio ao estudo da gramática. Quando a literatura é trabalhada de fato, é com o pretexto de explorar as tipologias textuais ou os gêneros literários isolados, sem empenhamento dos leitores.

O principal objetivo do ensino da literatura na escola é estimular o desejo pela leitura da literatura no ambiente escolar e fora dele, estreitando a relação entre literatura e leitor/aluno, para que haja interação e transformação. O discente necessita descobrir que a leitura de um texto literário fará com que ele, enquanto sujeito, consiga fazer elevar sua imaginação, sonhar, sentir, questionar e viajar por diversas linhas de pensamentos em sua criação imaginária. É preciso compreender que a leitura de um mesmo texto possa conter diversas possibilidades de confronto de seu cotidiano. A respeito da importância de se aprender a ler, Zilberman e Silva (2005) enfatizam que para que o leitor prospere, institucional e socialmente, caminhando para o sucesso, a literatura, quando abordada e trabalhada de maneira significativa, se torna um mecanismo de soma, que desperta, provoca e empodera.

Ao trabalhar com literatura, o professor precisa ser sensível e ter gosto pela literatura, para que ela se torne interessante e seja respeitada na instituição escolar. É necessário que o professor de literatura seja um provocador, fazendo com que seus alunos sintam contentamento ao ler e percebam a imprescindibilidade desse exercício.

Diante desse ideal de despertar o interesse nos estudantes, destacamos o objetivo de apresentar o tema da inclusão digital no ambiente escolar, como uma ação educacional que envolve o professor, ao capacitá-lo para a apropriação e ideal uso dos recursos tecnológicos, o que contribui nesse despertar do aluno, como sujeito no espaço de interação e comunicação de novas formas de colaboração, interatividade, conhecimento e cidadania.

A rápida evolução tecnológica em diversos setores da sociedade está exigindo dos profissionais da educação uma constante atualização. Nos cursos superiores, a formação de novos docentes enfrenta também um novo desafio, o de ensinar as práticas educativas associadas às tecnologias para aprimorar o conhecimento nas aulas. O professor formando precisa estar ciente e compreender em quais situações a utilização da tecnologia irá ajudá-lo com o aprendizado de seus alunos.

Sobre o novo perfil do professor e de suas capacidades essenciais, Betts (1998, p. 28) ressalta que:

Além de transformar-se num aprendiz vitalício e ser responsável pela própria carreira, o trabalhar, para ter sucesso na era do conhecimento, terá de desenvolver outras competências. [...] Esses três componentes — aprender a aprender, adaptabilidade e autodisciplina — são habilidades desenvolvidas nos primeiros anos de vida; portanto, o grande desafio para o Brasil é justamente investir maciçamente na qualidade da educação infantil, porque é lá que os futuros trabalhadores da era do conhecimento desenvolverão suas competências básicas para o futuro de suas vidas.

O novo profissional da educação, pronto para encarar essas mudanças, precisa usar de sua criatividade para melhor aproveitar situações de aprendizado, com a capacidade de compartilhar suas experiências novas com equipes interdisciplinares (na escola e em grupos de estudo pedagógicos), engajado na facilidade de adaptar-se a diferentes situações, com uma

capacidade crítica diante das disciplinas técnicas e humanistas. É um novo paradigma a ser alcançado.

O professor, ao utilizar os recursos tecnológicos a favor das metodologias/conteúdos, se torna um mediador do conhecimento, que de forma democratiza, passa a dar proeminência à tecnologia no processo de ensino, andando lado a lado, contribuindo para com o conhecimento discente.

Retomamos o que trouxemos brevemente na introdução deste projeto, sobre a parcela de professores que ainda não tem segurança e/ou não se sente capacitada para o uso das tecnologias; enquanto outros, entusiasmados com o novo, acabam utilizando os recursos tecnológicos sem planejamento, ocasionando em um mau uso dos recursos tecnológicos. O que acaba por constatar a dimensão da apropriação dos recursos tecnológicos, tanto no âmbito escolar como no cotidiano.

Se torna cada vez mais essencial e imperativa a inclusão digital e de tecnologias, enquanto instrumentos colaborativos ao ensino, oportunizando, com isso, também a inclusão social, diante de um mundo e contexto globalizado. É aceitável que as tecnológicas que vão surgindo sejam inseridas nas práticas tecnológicas, assim como é necessário incorporá-las no ambiente de troca de informações e conhecimentos, fornecendo um real sentido na formação do sujeito/cidadão.

## **2.2 Literatura e internet: a discussão literária por meio da tela**

Sabemos que a literatura é muito anterior ao livro. O encontro entre a primeira história, o contador e seu ouvinte não podem ser recuperados, justamente porque não houve esse registro. No entanto, a persistência das histórias, narradas mesmo antes de o homem desenvolver a linguagem verbal, através da escrita rupestre, faz-nos pensar que a própria noção do humano, e mesmo de civilização, relaciona-se intimamente com a escrita e a leitura do literário.

Já o encontro entre a literatura e o livro, ocorreu cerca de seis mil anos atrás, conforme nos conta Munari (2011, p. 1):

[...] no entanto, apenas há pouco mais de 500 anos é que foi firmado este acordo, entre o livro impresso — o amadurecimento do suporte, desde as tábuas até o códice — e a literatura moderna. Desde então, a literatura — arte das palavras — é produzida para pertencer ao livro e ser fruída através dele. É preciso dizer que, apesar da fixação do suporte, principalmente pela adoção das academias e das escolas, a literatura oral sempre coexistiu com a escrita, assim como a literatura em folhetos, a literatura em periódicos, além da literatura que é traduzida para outras mídias.

O papel de impressão em tipos móveis foi decisivo para suprir essa demanda no menor tempo possível. Do século XVI para cá, as máquinas de imprensa (ou impressão, como é mais comumente dito hoje) tornaram-se ainda mais sofisticadas, bem como o público leitor se tornou mais amplo, diversificado e sofisticado, o que gerou novas perguntas e problemáticas a respeito de se estamos (ou não) passando por uma nova revolução no campo da leitura, como bem sugere o historiador francês, Roger Chartier (1994, p. 187):

A revolução do nosso presente é, com toda certeza, mais que a de Gutenberg. Ela não modifica apenas a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas do suporte que o comunica a seus leitores. O livro impresso tem sido, até hoje, o herdeiro do manuscrito: quanto à organização em cadernos, à hierarquia dos formatos, do libro do banco ao libellus; quanto, também, aos subsídios à leitura: concordâncias, índices, sumários, etc. Com o monitor, que vem substituir o códice, a mudança é mais radical, posto que são os modos de organização, de estruturação, de consulta do suporte do escrito que se acham modificados. Uma revolução desse porte necessita, portanto, outros termos de comparação.

Com a chegada da internet e a digitalização de textos, que passaram a fazer parte da vida cotidiana das pessoas, o assunto tomou conta de reportagens jornalísticas, livros, publicações acadêmicas e uma série de outros meios. Entretanto, há uma lacuna que precisa ser preenchida dentro dessa variedade de textos. Note-se que, em sua maioria, os estudos tratam de digitalização de obras já existentes e consagradas, e não de um novo modo de se fazer literatura a partir dos recursos que a tecnologia oferece.

Percebemos claramente que a ampliação do espaço da ciberliteratura tem esbarrado na mera transferência de obras do papel para a tela, sem que haja a devida consciência dos recursos multimidiáticos e/ou hipertextuais. Ainda há muito a fazer no que tange à criação de textos literários, cuja

realização plena só se dá nos multimeios ou na internet. Trata-se de textos pensados exclusivamente para os novos suportes, e não pura e simplesmente transferidos para as telas (GUIMARÃES, 2005).

Vivemos em um mundo de imagens, ou seria mais correto dizer, em um mundo de hibridismos e de mixologias, como afirma Nizia Villaça (2010). Não há como escapar, para onde quer que se olhe, as imagens estão a nos espreitar. A televisão, o cinema, a fotografia, os vídeos da internet, os celulares, os *palm*s, enfim, todos os meios de comunicação de massa nos acenam, a todo instante, e nos lembram que estamos na era das imagens e das mixologias. Para muitos, esse é o fim dos tempos, fim da arte, fim da literatura. Para outros, esse é o início de uma nova era, em que arte e tecnologia se juntam para formar um novo conceito artístico.

Sobre isso, destacamos a análise de Villaça (2010, p. 24):

[...] os intelectuais de formação tradicional resistem à tentação de vislumbrar um alcance estético em produtos de massa, fabricados em escala industrial. Para esses intelectuais, falar em criatividade ou qualidade estética a propósito da produção midiática só pode ser uma perda de tempo. Os defensores da artemídia, entretanto, costumam ser menos arrogantes e mais espertos. Eles defendem a ideia de que a demanda comercial e o contexto industrial não necessariamente inviabilizam a criação artística, a menos que identifiquemos a arte como artesanato ou com a aura do objeto único.

Walter Benjamin afirma que na era da reprodutibilidade técnica a arte perde sua aura, pois deixa de ter caráter ritualístico. Por essa razão, para muitos é difícil aceitar que a arte do novo milênio assume uma outra forma que não a tradicionalmente conhecida até então. Com o texto literário não é diferente. A literatura digital, especialmente a de publicação na internet, sofre com o preconceito da crítica literária. Apesar disso, ela é uma realidade e está cada vez mais presente na formação dos novos leitores e escritores. Essa resistência ao novo é gerada pelo medo eterno de que uma nova tecnologia possa matar algo que seja considerado precioso, em que “frui-se, sem criticar, aquilo que é convencional; o que é verdadeiramente novo é criticado com repugnância” (MORIN, 1975, p. 230-231).

O estranhamento gerado pelas publicações literárias na internet tem fundamento quando se toma a leitura como um processo construído pelo

hábito e pela experiência. É da natureza do homem o constante processo de transformação e isso acaba por gerar insegurança, pois o surgimento de algo novo pode significar o desaparecimento de algo já existente. Contudo, nem sempre isso acontece. A criação da fotografia não significou o fim da pintura e é prematuro dizer que a popularização do texto digital significará no fim do texto impresso, ou que o romance tende a desaparecer com o surgimento dos novos gêneros literários criados no ciberespaço.

Não cabe aos pesquisadores prever o futuro, mas sim analisar o presente e as mudanças causadas pelas mídias virtuais no mundo literário. Vilém Flusser (2008, p. 15), um dos mais importantes críticos da cibercultura, afirma que estamos vivendo o fim da linearidade textual. A informação, que antes chegava até nós via texto escrito, agora nos chega via fotografias, filmes, vídeos, computadores, televisão: “Não mais vivenciamos, conhecemos e valorizamos o mundo graças a linhas escritas, mas agora graças a superfícies imaginativas”.

Essas superfícies se tornam mais concretas no mundo digital, que pode também oportunizar meios de acesso ao conhecimento:

Essa forma virtual de ter acesso ao conhecimento, explorada de forma intensa em cursos à distância, pode, também, ser adotada na Educação Básica, pois os recursos são os mesmos e sua adoção pode se dar em qualquer nível de ensino. Porém, é preciso destacar que a adoção das TIC's na escola não pode ser uma ação impositiva ou aplicada de forma aleatória, já que o uso de TIC's requer, por parte do professor e da equipe pedagógica de um modo geral, domínio de ferramentas e clareza quanto aos objetivos, potencialidades e limitações que cada recurso apresenta. As mídias provenientes das TIC's podem oferecer tanto uma videoconferência, como uma videoaula, tele aula, um fórum ou um chat, entre outros recursos. O questionamento a ser feito sobre o uso de TIC's na educação refere-se ao modo como esses recursos serão usados na escola. Serão simplesmente atrativos para o aluno se familiarizar com as tecnologias e ver a escola como uma instituição “moderna e tecnológica” ou serão um meio para favorecer a aprendizagem dos alunos, ampliando suas habilidades e competências nas diversas áreas do conhecimento? Em que sentido serão mais úteis e adequados que o ensino tradicional pautado na aula expositiva? Serão atividades que vão propiciar instrução ou formação? Esses questionamentos tornam-se pertinentes na medida em que se discute a adoção das TIC's na Educação Básica no ensino da literatura. (PORTO; PORTO, 2012, p. 4-5)

O mundo digital não é um mundo concreto. Quando desenhamos em um papel com uma caneta ou quando datilografamos algo em uma máquina de escrever, estamos nos utilizando de tecnologia mecânica, e para sabermos

como a caneta e a máquina datilográfica funcionam, basta abri-las e observar seu funcionamento. Com a tecnologia digital é muito diferente. O mundo se apresenta a nós em forma de código, mais especificamente o código binário, e só através dele é possível formar imagens e escrever na tela do computador. Esse novo mundo que se apresenta é um mundo totalmente abstrato. Essas imagens técnicas são frutos de *hardwares* e *softwares* que estão em crescente desenvolvimento na sociedade moderna e que têm propiciado o surgimento de novos gêneros literários, como as poesias visuais e as micronarrativas.

Quando as imagens e as palavras saem do papel e são visualizadas em uma tela, a obra poética deixa de ser estática e incorpora o movimento e as sonoridades graças aos recursos de um *software* específico que configura um discurso virtual, eletrônico-digital e, portanto, diferenciado. Vale lembrar que o hibridismo entre palavra, imagem, som e tecnologia é uma experiência anterior à popularização da internet.

Na primeira metade da década de 90, Ricardo Araújo desenvolveu um trabalho intitulado “Poesia visual – vídeo poesia”, que tinha como objetivo incorporar a computação gráfica na criação poética. Segundo o autor, esse projeto foi “o resultado de um esforço conjunto de pesquisadores das áreas de Engenharia Eletrônica, Arquitetura e do grupo de poetas ligados à Poesia Concreta” (ARAÚJO, 1999, p. 16). Em dois anos, foram criados cinco poemas no Laboratório de Sistemas Integráveis da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). Graças à popularização da computação gráfica, atualmente qualquer pessoa é capaz de criar seu próprio poema e publicá-lo na internet em questão de horas. Evidentemente apenas o domínio da tecnologia “não transforma ninguém em artista ou grande poeta” (ARAÚJO, 1999, p. 28), mas é inquestionável que, com a facilidade de acesso às novas mídias, o poeta marginal tem encontrado seu espaço, que antes era de domínio exclusivo das editoras.

Friedrich Kittler (1999, p. 21) afirma que a “mídia determina nossa situação”, e que também determina o imaginário de uma época. Como exemplo disso, não seria um exagero atribuir o sucesso da Reforma de Lutero ao aparecimento da impressão gráfica, uma vez que seus escritos já haviam sido reproduzidos e quatro mil cópias já haviam sido vendidas. De nada

adiantaria se a igreja católica tivesse queimado Lutero sob a acusação de heresia, pois suas ideias continuariam chegando à nação alemã graças à era da “reprodutibilidade técnica”.

Adaptando esse exemplo para os dias atuais, a era das tecnologias digitais tem afetado diretamente a literatura contemporânea, e a internet tem possibilitado uma interatividade entre leitor e autor. O leitor virtual é disperso e não quer apenas ler, mas também interagir com a obra e se transportar pelos hipertextos, diante da possibilidade de navegar por infinitos textos simultaneamente. Por essa razão, os textos virtuais exigem mais agilidade do que os textos impressos, propiciando o surgimento de novos gêneros literários, como as micronarrativas e as poesias visuais.

A literatura hoje não preserva a ilusão clássica da pureza dos gêneros, nem da romântica da autonomia criadora do espírito, mas encontra-se sempre hibridamente articulada em contato com gêneros não-literários e com meios de comunicação e expressão não-discursivos. Nesse sentido, o hibridismo é hoje o fundamento e a regra para o escritor e não a exceção (OLINTO; SCHOLLHAMMER, 2002, p. 16).

Destacamos, ainda, a ponderação de Duarte (2010, p. 59), quando afirma que o texto escrito requer uma abstração que faz com que a linguagem escrita, mais especificamente a palavra, passe primeiro pela razão para depois aguçar os sentidos, ao “contrário da linguagem visual que se conecta de forma automática aos sentidos através da visão”. Esse processo acaba por dificultar a leitura de textos extensos pela internet e propicia o surgimento de textos mais concisos e híbridos.

### **2.3 A literatura e o digital**

A BNCC nos mostra as práticas literárias no contexto extraescolar, dando a sua devida importância no que tange ao papel na vida cotidiana das pessoas. As práticas digitais, que estão previstas em várias habilidades da Base, estabelecem relações com a preocupação de instigar aprendizado em consonância às possibilidades tecnológicas contemporâneas. Partindo desse pressuposto, as práticas digitais de leitura de textos literários estabelecem uma relação dos estudantes com os recursos tecnológicos da realidade

virtual, e os tornam capazes de compartilhar críticas e opiniões com os diversos leitores.

No que diz respeito ao potencial digital posicionado no ensino literário, a BNCC (2017, p. 68) discorre sobre as variadas sugestões de sondagem das obras ficcionais:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades.

É importante salientar que a BNCC amplia a prática e o desenvolvimento da leitura nas instituições de ensino e incentiva produções oriundas de obras literárias, como, por exemplo, filmes, animações, HQs e paródias. Tais produções não tem a pretensão de substituir a aproximação com a complexidade formal da linguagem dos textos-fonte de origem, podendo lhes servir de guia para as adaptações dos clássicos, a fim de aproximar aos poucos os leitores, sejam eles jovens ou não, com esse universo.

Sabemos que o trabalho docente com leitura encontra muitos obstáculos e que a literatura tem sido negligenciada na educação brasileira. Entretanto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) retratam algum progresso em relação às discussões fomentadas para o ensino de literatura, se compararmos aos Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs), a BNCC retoma predominantemente a perspectiva adotada por eles. O novo documento, de caráter mandatório da educação, se projeta como uma tentativa de adequação às necessidades contemporâneas e perpetua os mesmos equívocos passados.

Segundo Rodrigues (2017), a BNCC postula as mesmas orientações encontradas em documentos anteriores, configurando-se, como por nós também compreendida, em “mais do mesmo”:

[...] o meio escolhido pela proposta da BNCC, tal como formulada no momento, era insuficiente para garantir os direitos de aprendizagem, a participação social e o exercício da cidadania. Ela é um passo a mais do mesmo, como ela mesmo reconhece e destacamos em

tópicos anteriores; mas nós precisamos, hoje, de uma revolução na educação brasileira (RODRIGUES, 2017, p. 23).

A compreensão desse retrocesso se dá, principalmente, pela omissão de orientações na BNCC. O documento apresenta as diretrizes de forma indireta e, muitas vezes, contraditórias em relação às OCEM. Consideramos que há obstáculos para o ensino de literatura que se proliferam desde o objetivo geral da área de linguagens, o qual é o norteador das disciplinas e seus conteúdos, até as orientações pragmáticas específicas para o ensino artístico literário. Assim como ocorreu nos PCNs, a BNCC divide as disciplinas em áreas de conhecimentos, e nesse caso, todas as disciplinas de uma área se pautam em seu objetivo central. Podemos entender, a partir disso, que o objetivo específico de cada disciplina está no entorno do objetivo da área. Logo, quando o conteúdo, lá no processo de aprendizagem, for ministrado, ele deverá também objetivar primeiramente o compromisso com a consolidação das linguagens. A literatura, nessa lógica, quando aparecer nas práticas docentes, visa o mesmo objetivo central, que não é o seu próprio.

No ensino médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens — artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita, por exemplo) —, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2017).

Se o objetivo geral da área é a consolidação e ampliação do uso da linguagem, de certa forma, isso se torna um obstáculo para o ensino de literatura, que está incorporada no ensino de língua portuguesa. A BNCC não justifica a conduta de união das disciplinas, o que, ao nosso entender, deixa subentendido que essa postura não é mais questionável; fato irreal e não teorizado. O documento não aponta justificativas embasadas para a adoção dessa metodologia. Ao contrário, essa postura é criticada por Lajolo (2018), que menciona o fato de que, no Brasil, a disciplina “Literatura” foi substituída, no ensino secundário por “Expressão e Comunicação” e, no ensino superior, por “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Os documentos do Ministério da Educação são omissos na escolha das palavras, isso porque, a literatura é raramente utilizada nesse sistema de ensino.

Essa adoção metodológica perpetua problemas para as orientações específicas em relação ao ensino de literatura, porque a disciplina tem um motivador principal. No caso da língua portuguesa, a título de exemplo, a preocupação maior sempre será o domínio da linguagem. Então, a linguagem artística terá sua validade pelo uso diversificado da língua, em que as orientações da BNCC se voltam para a diversidade de práticas que envolvem a linguagem. Nesse modelo, as práticas são evidenciadas e a língua tem seu valor por sua função pragmática. Por consequência, a literatura também será validada por seus aspectos linguísticos específicos. Dessa forma:

No Ensino Médio, o contato com o espaço virtual e seus recursos tecnológicos pode aproximar o aluno das disciplinas, uma vez que grande parte dos estudantes desse nível de ensino mantém relação de familiaridade com a internet e com os recursos que as TIC's disponibilizam para troca de informações e para a interação social. Além disso, aproximar um conteúdo/disciplina de um campo de atuação que, normalmente, é bem visto pelos jovens pode ser uma forma de atraí-los para o estudo de áreas do conhecimento que, historicamente, serviram-se ou continuam a servir-se de práticas pedagógicas mais tradicionais. O estudo dos textos literários, por exemplo, pode ser motivado pela adoção de mídias das TIC's, favorecendo que os estudantes estabeleçam reflexões sobre essa forma de manifestação artística, seus pressupostos teóricos e práticos e ainda ampliando suas habilidades de leitura crítica. (PORTO; PORTO, 2012.p.6)

Ao chegar ao ensino médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominar certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no ensino fundamental, eles desenvolvem várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao ensino médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, alargando as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos. Com isso, se amplia as possibilidades de fruição, construção e produção de conhecimento, bem como de compreensão crítica, intervenção na realidade e participação social dos jovens, seja no âmbito da cidadania, do trabalho e/ou dos estudos (BRASIL, 2017).

Apesar dos inúmeros empecilhos para que isso ocorra, de fato, o compromisso com a formação da leitura não pode ser abandonado. Ao contrário, precisa ser perseguido e, para isso, constantes buscas por

metodologias e recursos devem acompanhar esse processo. Nesse sentido, procurar o auxílio da internet para expandir a literatura para além dos muros escolares, com uma Educação Literária e com o uso de Recursos Pedagógicos Digitais (REAs), é um caminho para possibilitar um número maior de interação para além da escola por meio das telas. Trata-se de acreditar na viabilização dos autores que não tiveram oportunidade de tornarem-se canônicos.

Para tanto, pretendemos buscar alternativas à abordagem da literatura, para que ao ler um texto literário, se tenha a compreensão das diversas manifestações socioculturais implicadas nesse contexto. A literatura é atemporal e isso nos oportuniza percepções, dimensões, tempo e espaço, ampliando, assim, a compreensão de mundo, atribuindo novos horizontes e conhecimentos. A literatura possibilita que o sujeito compreenda melhor o presente, além de torna-lo crítico e reflexivo em seu desenvolvimento humano e na construção de sua história.

Diante disso, uma formação leitora requer que o aluno entre em contato com diversos textos de natureza distintas. É isso que propõem Bordini e Aguiar (1993, p. 10), ao afirmarem que o “acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens”.

Partindo desse entendimento, os livros propiciam a descoberta de sentidos, e os literários, especificamente, o fazem de modo mais abrangente, pois como constatam Bordini e Aguiar (1993, p. 15),

a riqueza polissêmica da literatura é sem dúvida campo de liberdade para o leitor, fazendo com que o mesmo tenha condições de criação imaginária a partir de seu conhecimento. Em outras palavras, a leitura literária pode viabilizar o alargamento dos conhecimentos existenciais, proporcionando e reconstruindo um universo imaginário baseado em suas vivências enquanto sujeito inserindo informações do universo simbólico das palavras, assim se constrói imagens que se interligam entre as informações providas pelo autor e a imaginação do leitor.

Prosseguem os autores, enaltecendo que “a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 16). Acrescentamos o entender de Cândido (1972), sobre a

literatura, que além de criativa é vista como transformadora, não só na arte em que transforma/humaniza o homem, mas também a sociedade. Em razão do histórico de abordagem da literatura na escola, que é muito voltado ao estudo dos autores clássicos, deixa-se de fora os autores que não são considerados clássicos, ou seja, os não canônicos, o que faz com que se tenha que (re)pensar em uma maior (re)democratização de autores e obras do conhecimento do povo.

A necessidade de popularização da literatura, não deixando-a circunscrita apenas no ambiente da escola, vai de encontro com as finalidades da Educação Literária em seus diferentes meios, para que possa fluir e privilegiar muitas pessoas que não tiveram a oportunidade de estar ou passar pelos bancos escolares. A convicção da língua enquanto mecanismo de comunicação tem passado por um contexto de redemocratização, e as novas ferramentas estão disponíveis para serem trabalhadas/utilizadas, tanto para os professores, alunos e responsáveis, que podem acompanhar o estudante em tempo real.

Com a pandemia, acelerou-se o processo tecnológico, a partir da adoção do ensino remoto e ficou clara a necessidade de o ensino da literatura ser mediado por um professor por trás da tela, o que mobilizou tanto o docente quanto o leitor jovem a explorar outros mecanismos de acesso a textos literários e formas de interpretá-los. Dessa forma, podemos dizer que o processo de interação autor-leitor-texto também se alterou com a adoção de práticas socioculturais digitais, que até então eram uma possibilidade e se tornaram necessidade. Isso ainda indicou uma dimensão fundamental no processo de ensino de literatura, que é a adoção de estratégias significativas e atraentes para a construção de sentido para os textos.

Se o contexto da disseminação do coronavírus afetou, por um lado, a forma de avaliar o mundo e as posições pessoais sobre a doença; de outro, indicou o quanto a sensibilidade e a criticidade podem ser ampliadas à medida em que se lê o mundo por meio das artes. Em outras palavras, o momento pandêmico fez mais latente a percepção de Martins (1982, p. 34), em relação à leitura e como fazer da leitura literária uma leitura ampla de mundo:

[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função de educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidade, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

A autora salienta que a leitura, enquanto literatura, é uma experiência particular, atemporal, e que não há limites para a criação e exposição das emoções, sendo que a literatura tem um importante papel na transformação de libertação do sujeito, não apenas letrado, mas sim sobre a sua formação integral. Em complemento, Eagleton (2006, p. 107) diz que o ato de ler não é linear, nem cumulativo, e que

à medida que prosseguimos a leitura, deixamos de lado suposições, revemos crenças, fazemos deduções e previsões cada vez mais complexas; cada frase abre um horizonte que é confirmado, questionado ou destruído pela frase seguinte. Lemos simultaneamente para trás e para frente, prevendo e recordando, talvez conscientes de outras concretizações possíveis do texto que a nossa leitura negou.

Esse poder da leitura precisa ser sempre objeto do trabalho docente, na medida em que o professor, muitas vezes, é o elo entre o livro literário e o leitor-aluno. No entanto, nem sempre o docente está preparado para essa atividade formativa, e muitos são os desafios de um trabalho que tenha como foco a Educação Literária. Acerca disso, basta observar que nem sempre o professor, no seu curso de graduação, teve a oportunidade de estudar teórica e metodologicamente a Educação Literária. No campo científico, o tema, apesar de já abordado, nem sempre é popularizado, o que torna mais relevante a realização desta investigação.

### **3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES DE REA**

Neste capítulo, apontamos os caminhos metodológicos que sustentam a proposta de investigação, constituindo as características, métodos e instrumentos de pesquisa, que contribuirão na busca por respostas ao problema e objetivos. Também apresentamos as características básicas dos Repositórios Educacionais Abertos (REAs), que são o nosso objeto de pesquisa, destacando as primeiras aproximações sobre o Projeto REA Brasil, e o exemplo do Estado do Paraná, com o Projeto “Folhas”, que contribuiu nesse processo de ampliação, divulgação e compartilhamento de REAs.

#### **3.1 Características, métodos e instrumentos da pesquisa**

Os pressupostos metodológicos consistem em uma etapa na qual os métodos que serão utilizados no estudo são apresentados, para o presente trabalho a pesquisa bibliográfica foi indispensável para descoberta do objeto de estudo e as delimitações do tema. Então, a pesquisa se classifica como de natureza básica, com objetivos exploratórios, contando com uma abordagem qualitativa, utilizando de procedimentos bibliográficos e documentais.

Logo, esta pesquisa consiste na produção de conhecimentos que podem embasar e contribuir com estudos futuros, não apresentando como finalidade, soluções de problemas práticos, por meio de pesquisa de campo. Nosso “campo” de trabalho inicial foram o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Plataforma Sucupira, no qual encontramos um pequeno contingente de trabalhos que retratam os REAs.

Quanto à classificação de pesquisa exploratória, Gil (2008, p. 27) esclarece sua finalidade e escolha, já que diante de temas recentes ou pouco explorados, se torna mais difícil a formulação e operacionalização de hipóteses:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral,

de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Dessa feita, os objetivos exploratórios buscam conseguir informações sobre o assunto estudado, a fim de formular as hipóteses, delimitar o problema, definir os objetivos e escolhas de métodos a serem desenvolvidos no estudo, e esse tipo de pesquisa pode constituir também a primeira etapa de investigações.

Pretendemos mais do que mostrar que os REAs existem — e que seu conteúdo pode ser utilizado por todos, sendo complementados e também depositadas novas e/ou modificadas ideias, projetos, atividades, aulas pedagógicas, para que seja compartilhado — e que permitem uma experiência de troca (de conhecimentos e materiais). Para o próximo passo, pretendemos desenvolver um aprofundamento em duas principais plataformas/repositórios de REAs brasileiros:

a) EduCAPES: portal do governo federal de objetos educacionais abertos para uso de alunos e professores da educação básica, superior e de pós-graduação, contando com um acervo de milhares de objetos de aprendizagem, que incluem textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens, etc. que estejam licenciados de forma aberta, publicados com autorização expressa do autor ou que estejam sob domínio público.

b) RELiA: portal da Iniciativa Educação Aberta, que reúne recursos educacionais com licenças abertas, disponíveis no Brasil e no mundo. A organização é realizada pela Cátedra UNESCO em Educação a Distância e do Instituto Educa Digital, contando com vídeos, plataformas, games, animações, videoaulas, infográficos, mapas, etc. que podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

Considerando que a pesquisa busca discutir que recursos pedagógicos digitais disponíveis em Repositórios Educacionais Abertos podem ser explorados para promover a Educação Literária, serão analisadas duas plataformas REAs (Projeto REA Brasil e Projeto Folhas) para identificar as

potencialidades desses recursos. Para isso, elaboramos um quadro e análise dos REAs.

Antes disso, entendemos ser oportuno contextualizar um breve histórico dos REA no Brasil. Desde o final da década de 1990, são disponibilizados recursos educacionais que estão em domínio público, possuem termos de uso (nos quais constam as formas de utilização), possuem *Copyright* e a maioria é disponibilizado somente para acesso *on-line*. Constituem os primeiros repositórios: Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED), criada em 1999; de 2004, temos a Biblioteca Digital Portal Domínio Público; em 2008, o Banco Internacional de Objetos Educacionais e o Portal do Professor.

Atualmente, nos repositórios citados e nos demais que foram disponibilizados, assim como em *sites*, portais, *blogs*, bibliotecas digitais que disponibilizam recursos educacionais, os REA são disponibilizados junto com os outros recursos, gerando a necessidade de conhecimentos para identificá-los.

No Quadro abaixo, consta uma síntese de ações e políticas públicas e institucionais que integram o histórico dos REA no Brasil.

Quadro 3 – Síntese de ações e políticas voltadas à criação de REAs

Ano	Evento	Instituição/autores	Observações
2003	Projeto Folhas acabou se tornando um dos pioneiros e mais bem sucedidos programas de Recursos Educacionais Abertos (REA) do país.  <a href="http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/">http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/</a>	Departamento de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná	Caráter institucional
2008	Portal REA Brasil ( <a href="http://www.rea.net.br/site/">http://www.rea.net.br/site/</a> ) No período de 2009 a 2011, o REA.br foi coordenado pela educadora Bianca Santana. Entre 2011 e 2015 foi conduzido pelo Instituto Educadigital. Atualmente a designação é <a href="https://aberta.org.br/">aberta.org</a> ( <a href="https://aberta.org.br/">https://aberta.org.br/</a> ) e é administrado pelo Instituto Educadigital e pela Cátedra UNESCO em Educação Aberta/NIED/Unicamp	Apoio <i>Open Society Foundation</i>	Portal sobre REA
2008	Primeiros repositórios de REA Portal Matemática Multimídia (M <sup>3</sup> ) <a href="http://m3.ime.unicamp.br/">http://m3.ime.unicamp.br/</a> “A Física e o Cotidiano” <a href="http://pat.educacao.ba.gov.br/fisicaecotidiano/index.html">http://pat.educacao.ba.gov.br/fisicaecotidiano/index.html</a>	UNICAMP SEDUC Bahia	Repositórios
2011	Lançamento do Caderno REA – Um caderno para professores <a href="http://educacaoaberta.org/cadernorea/">http://educacaoaberta.org/cadernorea/</a>		Cadreno

		UNICAMP Tel Amiel	
2011	Decreto Nº 52.681, de 26 de setembro de 2011 – Primeira legislação específica sobre REA. A Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo	Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo	Legislação
2012	Lançamento do livro Recursos Educacionais Abertos – práticas colaborativas e políticas públicas <a href="http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf">http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf</a>	Carolina Rossini e Nelson De Lucca Pretto	Livro
2012	Primeiro curso aberto sobre REA realizado no Brasil <a href="http://educacaoaberta.org/curso-rea-2012/">http://educacaoaberta.org/curso-rea-2012/</a>	Professores de várias instituições	Curso sobre REA
2013	Livro “Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação”. <a href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227970">https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227970</a>	Andreia Inamorato dos Santos	Livro
2014	Portal REA Paraná <a href="http://reaparana.com.br/portal/">http://reaparana.com.br/portal/</a>	UFPR e UTFPR	Portal Institucional
2014	Plano Nacional de Educação (Lei 13.005 de 25/06/14) Apresenta 2 estratégias sobre integração de REA As referências ao uso de REA estão contempladas na estratégia 5.3 da meta 5 e na estratégia 7.12 da meta sete. Meta 5 – alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. 5.3. selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos. (BRASIL, 2014, p. 1). Meta 7 – fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, para melhor os índices do Ideb (são indicados na meta os índices almejados). 7.12 Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (BRASIL, 2014, p. 1) <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm</a>	Brasil (2014)	Política Pública
	Lançamento da Cátedra em Educação Aberta da	UNICAMP	Coordenação:

2014	Universidade de Campinas (UNICAMP) em parceria com a UNESCO. <a href="http://educacaoaberta.org/">http://educacaoaberta.org/</a>		Tel Amiel
2014	Projeto MIRA – Mapa de Iniciativas de Recursos Educacionais Abertos ( <a href="http://mira.educacaoaberta.org">http://mira.educacaoaberta.org</a> )	Parceria entre NIED/UNICAMP, Open Knowledge-Brasil, Instituto Educadigital e a Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), do Equador.	O projeto teve apoio financeiro da <i>Hewlett Foundation</i>
2014	Lançamento do Primeiro vídeo, em Língua Portuguesa, sobre os REA ( <a href="http://www.rea.net.br/site/video-saiba-o-que-sao-os-recursos-educacionais-abertos-e-como-encontra-los/">http://www.rea.net.br/site/video-saiba-o-que-sao-os-recursos-educacionais-abertos-e-como-encontra-los/</a> ).	MIRA	Vídeo
2014 2017	Exemplos – Resultados de Pesquisas acadêmicas sobre REA (e.g. Teses de Vagula, 2014, Zancanaro, 2015 e Jacques, 2017)	Vagula (2014) Zancanaro, (2015); Jacques, (2017)	Teses
2015	O estado da produção acadêmica em português sobre REA <a href="http://educacaoaberta.org/projetos/bibliografia-sobre-rea/">http://educacaoaberta.org/projetos/bibliografia-sobre-rea/</a>	Unicamp com apoio da <i>Athabasca University</i> Cátedra Unesco	Amiel e Zancanaro (2015)
2016	Resolução Nº 1 de 2016 do Conselho Nacional de Educação – Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância No Art. 2, 4º parágrafo, consta a orientação sobre produção e disponibilização de REA: § 4º As instituições de educação superior, bem como os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiem ou fomentem a educação superior a distância, devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação, a recombinação, a distribuição e o compartilhamento gratuito pelo cidadão, resguardados os direitos autorais pertinentes.	Brasil/CNE/CES, 2016	Orienta produção de material didático aberto
2016	1ª e 2ª Edição do Curso REA: Educação para o Futuro	UFSM e UAb (Portugal) Mazzardo, 2018	Curso Para Professores do Ensino Médio
2016	EduCapes <a href="http://www.educapes.capes.gov.br">www.educapes.capes.gov.br</a>	Capes compartilhar os materiais educacionais produzidos nos cursos da UAB	Repositório
2017	Plataforma Integrada MEC de Recursos Educacionais Digitais (MEC RED) <a href="https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home">https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home</a>	MEC	Repositório
2017	Guia Como Implementar uma Política de Educação Aberta – e de Recursos Educacionais Abertos (REA). Autores: Priscila Gonsales Débora Sebriam Pedro Markun <a href="http://educadigital.org.br/guiaEA/o-guia/">http://educadigital.org.br/guiaEA/o-guia/</a>	Instituto Educadigital e a Cátedra UNESCO de Educação Aberta do NIED/UNICAMP.	Guia
2017	Edital 2019 – PNLD inclui uma cláusula que determina o uso de licença (CC-BY-NC), para o material digital complementar que integra o livro do professor.	PNLD	Edital PNLD

	<p><a href="http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019">http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019</a>  <u>Guia Digital PNLD/2019</u>          No Guia consta também (a partir da página 50) o conceito de REA, o que é Obra de Domínio Público, diferença entre Licenças Abertas e Licenças Fechadas, diferença entre REA e Recurso Gratuito, diferença entre Recurso Aberto e Recurso Fechado e a licença Creative Commons adotada no PNLD/2019.</p>		2019
2018	<p>REA no MERCOSUL: Recomendações e Plano de Ação          Em novembro de 2018 representantes de diversos países se reuniram em Brasília para discutir a promoção REA no âmbito do Mercosul e na América Latina.          A reunião teve como objetivos a deliberação sobre recomendações a governos e linhas de ação colaborativa para o avanço dos REA na região, tendo como base a Declaração REA de Paris (UNESCO, 2012), o Plano de Ação de Liubliana (UNESCO, 2017) e o documento preliminar de Recomendação UNESCO para REA, o qual foi submetido para deliberação dos países-membros na 40ª Conferência Geral da UNESCO em novembro de 2019.</p>	<p>UNESCO Brasil          Ministério da Educação do Brasil          Setor Educacional do Mercosul          Apoio:          Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),          Cátedra UNESCO em Educação a Distância (Universidade de Brasília) e Iniciativa Educação Aberta.</p>	Recomendações Governamentais do Mercosul sobre REA
2018	<p>MEC lançou edital com exigência de adoção de licença Creative Commons, CC-BY-NC, nos equipamentos e materiais de apoio pedagógico dos projetos de robótica educacional que serão adquiridos por meio de compras públicas.  <a href="http://aberta.org.br/robotica-mec-materiais-pedagogicos-abertos/">http://aberta.org.br/robotica-mec-materiais-pedagogicos-abertos/</a></p>	Projetos de robótica educacional	Política Pública
2018	<p><b>PORTARIA Nº 451, DE 16 DE MAIO DE 2018</b>          Define que todos os recursos educacionais financiados com fundos públicos devem ter licença aberta e, quando digitais, disponibilizados em plataformas na web          Art. 2º Para fins desta Portaria, consideram-se:          I – recurso educacional: recurso digital ou não digital, que pode ser utilizado e reutilizado ou referenciado durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem;          II – Recursos educacionais digitais: os materiais de ensino, aprendizagem, investigação, gestão pedagógica ou escolar em suporte digital, inclusive e-books, apostilas, guias, aplicativos, <i>softwares</i>, plataformas, jogos eletrônicos e conteúdos digitais;          III – Recursos educacionais abertos: aqueles que se situem no domínio público ou tenham sido registrados sob licença aberta que permita acesso, uso, adaptação e distribuição gratuitos por terceiros. Sempre que tecnicamente viável, os recursos educacionais abertos deverão ser desenvolvidos e disponibilizados em formatos baseados em padrões abertos; e          IV – Recursos educacionais gratuitos: aqueles que, não obstante disponibilizados nas modalidades fechadas de propriedade intelectual, permitam acesso sem restrições técnicas e sem custos, por tempo ilimitado.          Parágrafo único. Os recursos educacionais de que trata</p>	Portaria	Política Pública

	esta Portaria devem ser voltados para estudantes, professores, gestores escolares, conselheiros escolares, escolas, sistemas de ensino, instituições de educação superior e outros atores que tenham papel destacado na educação básica.		
2018	REliA – Recursos Educacionais com licenças Abertas <a href="http://relia.org.br/">http://relia.org.br/</a>	Referatório	Instituto Educa Digital
2018	Curso Educação Aberta e Recursos Educacionais Abertos para professores da UAB. <a href="http://www.educadigital.org.br/site/curso-rea-para-uab-capes/">http://www.educadigital.org.br/site/curso-rea-para-uab-capes/</a>	UAB Capes	Curso
2018 2020	Formação de professores da educação básica no RS: inovação didático-metodológica mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA)	UFSM / FAPERGS Mallmann, E. M. <i>et al.</i> , 2017	Curso

Para análise de nossos objetos de estudo, construímos um instrumento de pesquisa com vistas a organizar itens de análise e tornar esta objetiva e adequada a uma discussão de caráter científico. Dessa forma, propomos a seguinte abordagem: definição de indicadores, sinalizados na primeira coluna do quadro, e para que estes servem, informado na segunda coluna do quadro abaixo:

Quadro 4 - Roteiro de análise dos REA

<b>Item de análise</b>	<b>Objetivo da análise</b>
Papel do professor	Identificar qual a função do professor ao executar as atividades propostas.
Estatuto do conteúdo	Analisar se o conteúdo é voltado à aprendizagem ou ao entretenimento
Autores	Identificar o perfil do autor
Modelo de criação de conteúdo	Analisar se é conteúdo expositivo ou colaborativo ou socializador.
Conteúdo	Identificar se o foco é em leitura ou atividades gramaticais sobre o texto.
Objetos de aprendizagem	Mapear os objetos em apreciação (livros, textos, etc) que fazem parte do repositório
Avaliação	Identificar a forma de avaliação proposta

## 3.2 Recursos Educacionais Abertos: os REAs enquanto campo de pesquisa

Iniciamos este tópico explicando melhor o nosso campo de pesquisa: os Repositórios Educacionais Abertos (REAs). Por meio dos estudos expostos anteriormente, sabemos que os REAs são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, disponíveis em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados e/ou adaptados.

Essa definição está disposta no Caderno REA, produzido e publicado pela Cátedra da UNESCO (2012, p. 1), como

[...] materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, *software* e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento (UNESCO, 2012, p. 1).

O conceito de REA começa com dois princípios básicos: a licença de uso (que permitam maior flexibilidade e uso legal de recursos didáticos) e abertura técnica (no sentido de utilizar formatos que sejam fáceis de abrir e modificar em qualquer *software*). Dessa forma, os REAs devem primar pelo que chamamos de “interoperabilidade” técnica e legal, para facilitar o seu uso e reuso.

Nesse sentido, apresentamos, na próxima seção, as análises dos objetos de nosso estudo: Projeto REA Brasil e Projeto Folhas.

### 3.2.1 Projeto REA Brasil

O Projeto Brasileiro sobre Recursos Educacionais Abertos: “desafios e perspectivas” (Projeto REA-BR-2008), iniciou em 2008, com a realização de

eventos de sensibilização em São Paulo e Brasília. Sua missão é “prover inovação em política pública de educação e na forma de pensar e garantir o acesso ao conhecimento necessário à educação de qualquer indivíduo” (BRASIL, 2008, p. 1). Nesse espaço, é possível encontrar mais de 40 projetos nacionais, internacionais e projetos mistos.

Quanto ao movimento de REAs no país, destacamos o disposto no PNE, que estabelece 20 metas e estratégias a serem cumpridas entre 2014-2024, que tratam da educação em todos os níveis, além da formação e plano de carreira para professores e a gestão e financiamento da educação.

Das 13 contribuições enviadas pela comunidade REA-Brasil, o PNE (2014-2024) sancionou e apresentou os REAs como estratégias em duas metas, 5 e 7:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental:

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para *softwares* livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (BRASIL, 2014, p. 1).

O Portal sobre o PNE do Ministério da Educação comprometeu-se a fornecer conteúdo para apoiar os diferentes entes federativos no desafio de elaborar os planos estaduais e municipais em consonância com o Plano Nacional. Ações como esta, podem potencializar a atuação da comunidade REA a respeito da adoção de políticas públicas que deem preferência aos Recursos Educacionais Abertos.

Considerando esses objetivos, passamos a analisar o REA, buscando responder, de forma objetiva ao quadro de análise apresentado na metodologia.

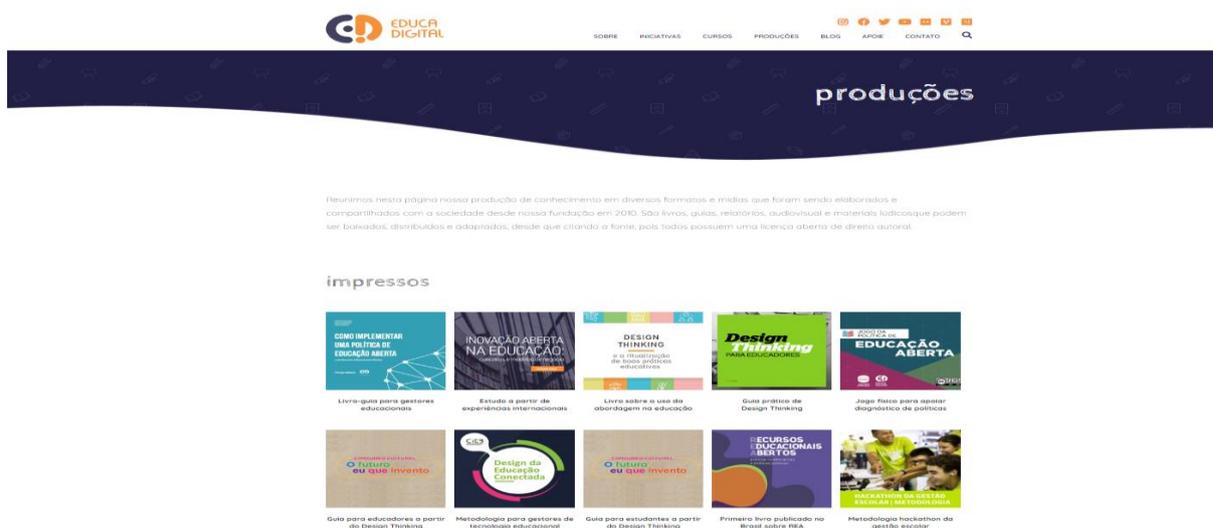
O REA está indicado no seguinte endereço: <https://aberta.org.br/>. A página de abertura é a seguinte:

Figura 2 – Página de abertura



O REA se propõe a ser um canal de socialização de informações, que podem ser exploradas por professores e gestores para um processo de ensino e aprendizagem voltado a práticas e a uso de recursos digitais. Entre as propostas educacionais, constam produções e projetos conforme ilustra a imagem a seguir:

Figura 3 – Propostas apresentadas pelo REA



Fonte: <https://educadigital.org.br/producoes/>

É possível apontar que este REA procura dar subsídios ao docente para este ingressar no mundo digital, pois expõe livros; entrevistas; material para uso em sala de aula; diversidade de informações para pensar uma educação conectada com a virtualidade. Esse REA também se caracteriza por apresentar todos os conteúdos de forma livre, baixando os arquivos, todos podem ser usados desde que referenciadas as fontes. No entanto, o REA não divide o seu conteúdo aberto por temas ou disciplinas, o que pode dificultar a identificação rápida das necessidades do professor. Assim, não há, por exemplo, uma categoria específica para a literatura, mas há conteúdos expressivos para pensar a educação literária. Entre os quais, selecionamos dois, que apresentam dados importantes para uma exploração rica da arte em sala de aula.

A seguir, apresentamos uma análise do REA a partir do roteiro que explicitamos na seção anterior:

Quadro 5 – Análise do Projeto REA Brasil

Item de análise	Objetivo da análise
Papel do professor	Papel do professor está centrado no compartilhamento de referenciais, de forma colaborativa.

	<p>É área que constitui uma comunidade de aprendizagem onde os professores de todo o País podem compartilhar suas ideias, propostas, sugestões metodológicas para o desenvolvimento dos temas curriculares e para o uso dos recursos multimídia e das ferramentas digitais.</p> <p>Dessa forma, o REA permite ao professor um espaço para criar um intercâmbio de experiências para o desenvolvimento criativo de novas estratégias de ensino e aprendizagem. As atividades disponíveis na plataforma são sugestões de professores, em uma proposta colaborativa. Qualquer pessoa pode acessar as sugestões, deixar comentários, classificá-las ou baixá-las.</p>
Estatuto do conteúdo	<p>Analisando os conteúdos do REA-Brasil, identificamos que são voltados para a aprendizagem e para a informação acadêmica, trazendo artigos científicos para dar subsídios aos docentes e sua formação. Não está centrado em uma abordagem com viés prático-pedagógico.</p>
Autores	<p>Neste REA, qualquer profissional pode ser um autor. Ou seja, todos os profissionais de educação, desde que inscritos e logados no ambiente do Portal; caso contrário, as aulas poderão ser somente lidas, classificadas, comentadas ou baixadas. Uma vez logado, o professor terá a possibilidade de criar sua própria aula, inserindo recursos disponíveis no menu Recursos Educacionais. Ele poderá deixá-la em seu espaço pessoal para acesso e edição posteriores ou publicá-la para que outros professores a visualizem e deixem seus comentários</p>
Modelo de criação de	<p>Após analisar a plataforma, concluímos que o conteúdo</p>

conteúdo	exposto é colaborativo e socializador, pois há abordagem de assuntos variados sempre de pesquisadores que disponibilizam suas referências.
Conteúdo	O conteúdo do REA-Brasil tem o seu principal foco em leitura diversificada, baseada em indicações provenientes de pesquisa acadêmica.
Objetos de aprendizagem	Os objetos de aprendizagem são temas que favorecem a formação dos professores.
Avaliação	O REA é satisfatório no sentido de trazer indicações de leitura, de fontes de consulta a professores. Isso é interessante, pois as mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio.

Considerando-se a análise acima, podemos considerar que Projeto REA Brasil é uma fonte importante para subsidiar a leitura e a formação de professores, porém não tendo um caráter prático no sentido de apresentar sugestões metodológicas para o desenvolvimento de uma prática de leitura literária na escola.

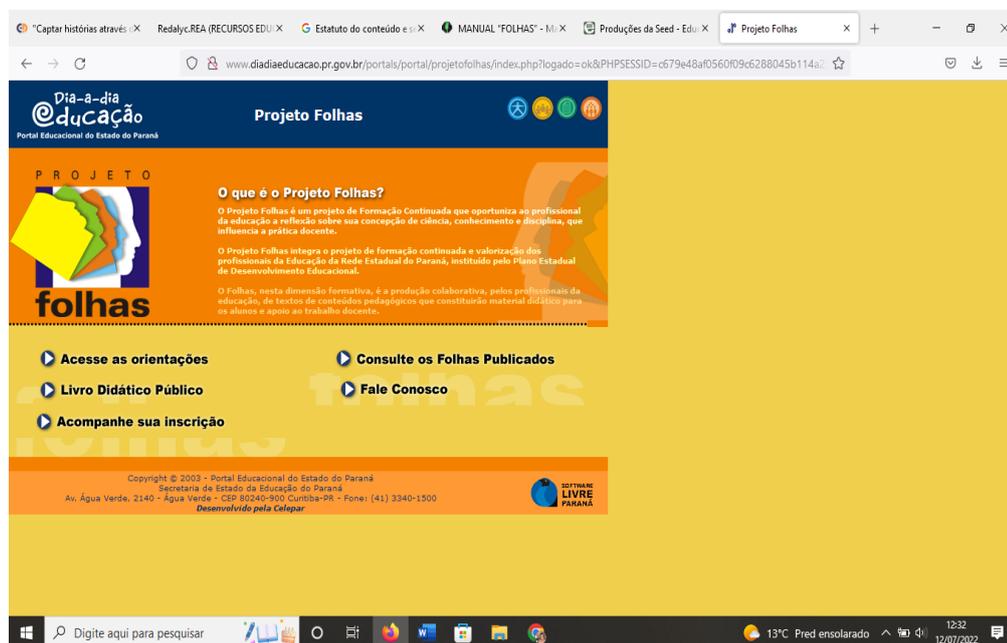
### 3.2.2 Projeto Folhas

O segundo objeto de análise de nossa pesquisa é o Projeto Folhas, que foi idealizado com o objetivo principal era desenvolver um processo diferenciado de formação, entendendo o professor como produtor de conhecimento, em vez de apenas formatar cursos em que especialistas

dariam sua contribuição. A partir de uma estrutura definida pelo Departamento de Educação Básica da Secretaria do Estado do Paraná, os professores da rede pública de educação básica passaram a produzir o material didático.

Na figura a seguir, temos a abertura da página do Projeto Folhas:

Figura 3 – Página de abertura



Nos primeiros anos, ainda durante o processo de desenvolvimento do projeto, o professor não tinha como postar recursos virtuais. Era uma época em que as escolas ainda estavam se esforçando para comprar e montar laboratórios de informática, então, a produção era toda em papel. No meio do caminho, o sistema se aperfeiçoou. A Companhia de Informática do Paraná (CELEPAR) desenvolveu uma plataforma online, pela qual o professor passou a acessar o sistema diretamente com seu RG e postar seu material (inicialmente em formato *.doc*, do *Word*, depois em formato livre *.odt*). Esse material ficava sujeito a uma produção colaborativa: outros professores o acessavam online, avaliavam, davam sua validação e suas sugestões, que iam sendo incorporadas, e o texto original ia se aperfeiçoando.

A ideia não era ser um projeto REA na época, pois não se tinha a mínima ideia de que se tratava de REA. Partiram do princípio de que a construção da na esfera pública deve ficar disponível para todos,

principalmente quando se pensa em educação. Aquilo que é produzido na esfera pública tem que ficar disponível a todos que tenham interesse.

O principal objetivo era que os professores pudessem produzir, conseguissem escrever, pois são formados para isso. Para garantir o sucesso do projeto, foi associado a produção acadêmica à pontuação da carreira do docente do magistério no Paraná, o professor precisava participar de cursos para acumular pontos e avançar na carreira. A produção de folhas passou também a conferir uma pontuação significativa para a evolução na carreira.

O segundo objetivo era produzir material a partir das diretrizes curriculares estaduais, que estávamos concluindo naquela época. Era uma soma: os professores poderiam e precisavam estudar um pouco dos conteúdos ligados às diretrizes para produzir. E com isso fazia com que as diretrizes acontecessem na prática, e que fossem realmente úteis.

Posterior a tudo o trabalho realizado na formação dos professores, foi idealizado o Livro Didático Público, que foi desenvolvido um projeto chamado Livro Didático Público, com o intuito de um desmembramento do projeto Folhas. Basicamente, trata-se de uma coletânea de folhas produzidas por professores compondo um livro. Esse livro chegou a todos os alunos de ensino médio da rede estadual. Do ponto de vista econômico, ele representa um avanço, pois, calculando-se o custo de impressão, do afastamento dos professores durante seis meses para produzir o material, o processo de consultoria e editoração, certamente bem abaixo do mercado e dos valores com que trabalha o Plano Nacional do Livro Didático. Com um diferencial de colocar no livro a seguinte frase: “Este livro é público e está autorizada a reprodução parcial ou total”.

A seguir apresentamos uma análise do Projeto Folhas, baseada no roteiro que construímos como instrumento de pesquisa para essas reflexões.

Quadro 6 – Análise do Projeto Folhas

<b>Item de análise</b>	<b>Objetivo da análise</b>	<b>Avaliação e comentários</b>
Papel do professor	Identificar qual a função do professor ao executar as atividades propostas	Não há atividades propostas, apenas texto orientativos ao trabalho docente, no Folhas

		há somente atividades voltadas a formação e auxilia pedagógico para o Professor, deixando a desejar, pois faz-se necessário a interação do aluno como pesquisar das plataformas.
Estatuto do conteúdo	Analisar se o conteúdo é voltado à aprendizagem ou ao entretenimento	O portal deveria ser um espaço para o professor acessar dar sugestões aos planos de aula, baixar mídias de apoio, ter notícias sobre educação e iniciativas do MEC ou até mesmo compartilhar um plano de aula, games, participar de discussão ou fazer formações com o intuito do aperfeiçoamento da aprendizagem pedagógico e maior interação dos discentes com os meios digitais. Temos uma plataforma conteúdos ainda rasos, havendo necessidade de implementação tanto nos recursos pedagógicos quanto no entretenimento, para professores e principalmente para a interação dos alunos.
Autores	Identificar o perfil do autor	Os colaboradores/autores são professores em que podem trocar informações de

		<p>diferentes maneiras e compartilhar seus trabalhos com educadores de todo o país, porque não dizer com todo o mundo acadêmico. Além disso, este espaço permite estabelecer novos canais de comunicação entre docentes, valorizando suas experiências de trabalho e fomentando estratégias pedagógicas mais criativas e inclusivas, de modo a tornar mais dinâmicas e interessantes as atividades dedicadas ao ensino e à aprendizagem. Para a participação nesta área é necessário que o professor esteja logado no Portal, ou seja deve cadastra-se e participar incluindo e usufruindo dos trabalhos depósitos nos repositórios.</p> <p>No Projeto Folhas (REA), terá apenas um autor, com habilitação na disciplina em que escreve. É necessário que o autor seja professor efetivo da Rede Pública Estadual de Ensino, cadastrado no Portal Dia-a-dia Educação. Podendo ser professor do Ensino Fundamental e/ou</p>
--	--	--

		Médio, diretores e professores em exercício (que trabalha) nos NREs - Núcleos Regionais de Educação e departamentos da SEED – Secretária de Estado da Educação do Estado do Paraná.
Modelo de criação de conteúdo	Analisar se é conteúdo expositivo ou colaborativo ou socializador	<p>O conteúdo exposto é colaborativo para formação continuada de professores.</p> <p>A formação continuada oportunizará ao profissional da educação a reflexão sobre a concepção de ciência, educação, conhecimento e disciplina. Estas categorias influenciam, diretamente, a prática docente.</p> <p>No Folhas tem um “template” a ser seguindo, se dá da seguinte forma.</p> <p>A inscrição será feita on-line, no portal <a href="http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br">www.diaadiaeducacao.pr.gov.br</a>, somente após cumprida a etapa de validação na Escola, por meio do preenchimento de Formulário próprio.</p> <p>No ato da inscrição, a autor preencherá os dados solicitados, inclusive a sinopse (A sinopse consiste numa breve apresentação do conteúdo)</p>

		<p>do Folhas, registrará o nome e RG dos validadores, cadastrados no portal. Ao se inscrever, o autor anexa, no Sistema Folhas, do editor de texto contendo o Folhas e os pareceres dos validadores da escola.</p> <p>No momento da inscrição on-line, o autor aceitará o termo de Cessão dos Direitos Autorais e Patrimoniais, autorizando a publicação do seu Folhas no Portal Dia-a-dia Educação.</p> <p>Após a inscrição do Folhas no sistema on-line, o NRE - Núcleo Regional de Educação, tem 60 dias para submetê-lo à comissão de validação e enviar, via Sistema Folhas, o parecer da comissão de validação ao autor. Após a análise da comissão é feito o envio a SEED, ou devolução ao autor. Em caso de devolução do Folhas, o autor tem mais 30 dias para os ajustes necessários e reenviar ao NRE. Após este segundo recebimento, o NRE emitirá um parecer final da comissão de validação encaminhando o Folhas à SEED</p>
--	--	--

		<p>Caso o Folhas ainda não atenda às exigências do manual, o NRE o devolverá ao autor que, após adequações, poderá reinscrevê-lo, dando início a um novo processo. A SEED, após receber Folhas do NRE, terá 60 dias para análise e publicação e/ou devolução ao autor. Os prazos são controlados eletronicamente pelo Sistema Folhas. Expirado o prazo, o sistema cancelará a inscrição e o autor poderá inscrever-se novamente, dando origem a um novo processo.</p>
Conteúdo	Identificar se o foco é em leitura ou atividades gramaticais sobre o texto	<p>Identificamos que o foco é a leitura e atividades interpretativas, porém encontramos a maioria das atividades por assim dizer na área das exatas, tem um déficit na área das humanas Quanto o foco em questão a “leitura”, não foi encontrado nada especificamente, o que temos é o exemplo do anexo I,</p>
Objetos de aprendizagem	Mapear os objetos em apreciação (livros, textos etc)	<p>O Projeto Folhas objetiva viabilizar meios para que os professores da Rede Pública Estadual do</p>

		<p>Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, produzindo, de forma colaborativa, textos de conteúdos pedagógicos, com base nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e/ou Médio e seus Conteúdos Estruturantes, nas disciplinas de cada nível de ensino, a saber:</p> <p>Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Ciências, Educação Física, Arte, Educação Artística, Língua Estrangeira Moderna (Inglês/Espanhol), Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso.</p> <p>O conteúdo e a elaboração do problema, o autor fará o desenvolvimento teórico, tratando do conteúdo proposto no Folhas. O texto será escrito de modo a fornecer subsídios ao aluno para a solução ou para as tentativas de solução do problema. O tratamento dado ao conteúdo contribuirá para a compreensão e discussão do problema. O desenvolvimento teórico, remetendo-se ao problema, abordará o conteúdo da</p>
--	--	---

		<p>disciplina, garantindo que o grau de complexidade desse conteúdo seja adequado aos alunos e ao seu nível de ensino. A utilização de imagens constitui-se um elemento fundamental que pode facilitar a compreensão do texto, desde que relacionada ao conteúdo abordado. É importante que a distribuição de textos e imagens seja realizada de forma equilibrada e adequada para auxiliar na compreensão do conteúdo.</p> <p>O desenvolvimento teórico deve primar pela correção conceitual e gramatical do texto, apresentando coerência no desenvolvimento das ideias. O conhecimento é uma produção histórica e, para que isso fique claro no Folhas, é importante que o desenvolvimento teórico localize, no tempo e no espaço, o conteúdo tratado.</p> <p>No desenvolvimento teórico, o Folhas aborda aspectos contemporâneos do conteúdo tratado, ou seja abordagens atuais do conhecimento veiculado no Folhas. Isso acontece de maneiras diferentes</p>
--	--	---

		<p>em função das especificidades de cada disciplina e não é necessário criar um subtítulo especial para a abordagem contemporânea. Ela pode ser desenvolvida ao longo do desenvolvimento teórico do Folhas. A abordagem contemporânea contextualiza o conteúdo que está sendo tratado.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Identificar a forma de avaliação proposta</p>	<p>Análise das propostas, incluindo sugestões quanto à relação com o conteúdo a ser desenvolvido, provocação e mobilização indicadas, adequação aos alunos do Ensino Fundamental e/ou Médio; trajetória do problema no desenvolvimento do tema proposto. Quanto ao desenvolvimento teórico (disciplinar, interdisciplinar, contemporâneo), análise da relação dos conteúdos propostos com os conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e/ou Médio; a forma de abordagem do conteúdo proposto, sua pertinência e grau de complexidade para o Ensino Fundamental e/ou Médio; sua contribuição para</p>

		<p>compreensão do problema; a interação entre textos, atividades, ilustrações, referências; a coerência no desenvolvimento das ideias e do raciocínio; a correção gramatical e adequação da linguagem do texto ao aluno do Ensino Fundamental e/ou Médio; a distribuição de textos e imagens de forma equilibrada e adequada para auxiliar na leitura e compreensão dos textos; as indicações espaço-temporais que possibilitem ao interlocutor compreender a construção histórica do conhecimento; os conceitos desenvolvidos e a correção conceitual;</p> <p>Quanto às propostas de atividades, analise a distribuição das atividades ao longo do texto; as indicações para que o aluno continue a pesquisa do conteúdo proposto; a adequação das atividades para a resolução do problema proposto, possibilitando ampliar o conhecimento do conteúdo abordado</p>
--	--	--

Para implementação do Projeto Folhas, os professores foram convidados a pesquisar temas específicos de suas aulas, e escrever “folhas”

(recursos didáticos), recebendo, como incentivo à sua realização, remuneração e pontos na carreira. Dentre uma série de materiais desenvolvidos no Folhas, foram criados livros didáticos para cada área do conhecimento nos três anos da etapa do ensino médio. Ao contrário de um livro tradicional — como temos inúmeros exemplos de materiais didáticos comercializados na educação nas diferentes etapas e níveis de ensino — esse material é aberto, publicado na Internet, contando com uma licença de uso que permite ser baixado, impresso, modificado e/ou reorganizado por qualquer pessoa. Os livros têm alta qualidade de conteúdo e desenho gráfico, e este projeto reduziu o custo do livro didático para o Paraná, possibilitando que cada aluno recebesse uma versão impressa do livro.

Por meio do Projeto Folhas, o REA ofereceu oportunidade para a formação continuada dos professores de forma colaborativa e participativa. Além disso, proporcionou um material de alta qualidade que pode ser utilizado livremente, e adaptado às condições e interesse de professores ao redor do Brasil. Reforçamos a política pública do Estado do Paraná, que determinou que o acesso e a liberdade são essenciais para a aprendizagem e para o uso pleno desses recursos educacionais.

Os Folhas publicados compõem um banco de textos que podem ser acessados pelos professores da rede cadastrados no Portal. Os professores podem fazer download e utilizá-los como material de apoio para suas aulas. Além disso há um espaço disponibilizado para os professores, que colocarem um Folhas em ação nas suas aulas, fazerem comentários e sugestões sobre o seu uso.

Além disso, é preciso assinalar que Portanto podemos constatar ao analisar O Folhas que é um Recurso Pedagógico Aberto voltado a formação de professores, e pode ser utilizado somente para professores diretamente ligado à Secretaria de Educação do Estado Paraná, uma vez que para ter acesso a plataforma o usuário deve ter vínculo direto com Secretaria de Educação do Estado Paraná, ou seja deve ser professor da rede.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos estas considerações finais, destacando que o objetivo geral desta dissertação é discutir a exploração de recursos pedagógicos digitais na abordagem da literatura e formação do leitor a fim de promover uma Educação Literária, o que se entende ter sido alcançado. Primeiro porque nos capítulos iniciais trazemos uma discussão sobre concepções da Educação Literária, tecendo algumas considerações sobre a leitura de obras. Segundo porque, ao analisarmos um exemplo de REAS, podemos identificar como esses materiais podem ser organizados e constituir fonte de subsídios aos professores que trabalham com a leitura literária nas escolas. Temos, nessa perspectiva, uma pesquisa que contempla tanto uma discussão teórico-crítica quanto uma análise ilustrativa dos temas postos em reflexão.

Dessa forma, em termos objetivos, a proposta desta investigação evidencia a Educação Literária e a possibilidade de abordagem da literatura brasileira por meio da internet e dos recursos digitais disponibilizados pelos Repositórios Educacionais Abertos, com vistas à avaliação de recursos digitais para a promoção da leitura/literatura e para o trabalho docente. Assim, os principais resultados da pesquisa de dissertação estão alicerçados na discussão sobre educação literária e sua possível correção com o uso de REAs nas escolas, considerando-se as análises de dois repositórios selecionados como objetos de pesquisa.

O enfoque temático destaca-se pela originalidade no que tange ao enfoque no campo de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI. Nesse sentido, este é o primeiro trabalho que se centra na análise do Projeto Folhas, podendo ser referência a profissionais que o exploram em seus cotidianos educativos.

Ademais, a originalidade se mantém ao se considerar as buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que demonstraram a carência de estudos acerca da criação de Repositórios

Educacionais Abertos que focalizem os dois elementos: Educação Literária e Repositórios Educacionais Abertos. A partir deste indicador observa-se que a pesquisa, por conta do seu viés, contribui científica e academicamente pelas reflexões que oportuniza à área de ensino de línguas, sobretudo na era da cibercultura e do trânsito de interação constante entre culturas, que demandam dos processos de ensino o diálogo entre áreas, instrumentos, metodologias.

No estudo, centrado na análise de dois repositórios – REA Brasil e Projeto Folhas –, é possível assinalar potencialidades desses recursos, especialmente como fonte de acesso a materiais que podem ser de valia aos professores em seus planejamentos didáticos e como instrumento digital que permite acesso rápido a diferentes referências. São, nessa lógica, uma referência que se complementa a outras mais tradicionais, como o livro didático, para o fazer pedagógico nas aulas de literatura.

Além disso, por permitir o compartilhamento de produções de professores, mediante cadastro, é uma forma de mostrar como os professores que estão nas escolas planejam, que perspectivas adotam, de quais mecanismos usufruem em seus cotidianos. É, assim, uma amostragem da realidade educativa.

No entanto, há limitações nos dois repositórios observados. A mais significativa centra-se no fato de que não se pode esperar que tragam soluções, roteiros práticos de aplicação em salas de aula; são referenciais para subsidiar o planejamento docente, devendo seu uso ser associado a outras fontes e ferramentas. Constatamos que os recursos pedagógicos digitais nos REAs não dispõem de material/atividades diretamente ao estudante, para que ele possa consultar apropriando-se de conhecimentos direto com a plataforma em estudo. Assim sendo percebemos essa lacuna, que se evidencia também porque somente alguns professores tem acesso de “planos de aulas”, ou seja, de material do qual podem utilizar em suas aulas com os alunos em sala de aula e assim dar sua devolutiva, ou seja, fazer seu comentário ou complementação.

As análises dos dois objetos de nosso estudo mostram que precisamos repensar a forma/formato de como está sendo alimentado as plataformas REAs, para termos o subsídio disponível, e de forma mais pratica para quem for consultar, ou seja, pesquisar. Em outros termos, para que os REAs de fato possam oferecer contribuições mais significativas, é preciso ter reformulações em suas estruturas e objetivos com o fim de se tornar uma referência mais didática aos professores, tendo um viés mais instrumental. Isso não significa afirmar que as reflexões, leituras, indicações que constam nos repositórios não sejam importantes, sinaliza apenas que entendemos ser relevante uma ampliação de configuração para um campo mais prático.

Em suma, considerando as discussões sobre REAs, bem como a análise dos repositórios, podemos concluir que a educação literária pode ser potencializada com uso de REAs. Os repositórios analisados ajudam nesse sentido, porém ainda são lacunares, precisam se adaptações para que possam se constituir em fontes mais qualificadas para práticas de educação literária das escolas. Por isso, um trabalho de pesquisa futuro, dando continuidade a reflexões esboçadas nesta dissertação, pode ser um caminho produtivo para indicar como os REAs podem ser melhor construídos para o foco no eixo específico da educação literária.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AMIEL, Tel. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA; Bianca, ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.

ANDRADE, Ariete Alves de. **Promoção de habilidades de escrita e da autorregulação da aprendizagem com utilização de elementos de gamificação**. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2021.

ARAÚJO, Ricardo. **Poesia visual – vídeo poesia**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

AZEVEDO, Fernando; SARDINHA, Maria da Graça; MACHADO, João. O perfil leitor do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico: educação literária e construção da competência leitora. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 2, p. 9-16, 2019.

BAGETTI, Sabrina. **Prodsage e Recursos Educacionais Abertos (REA)**: cultura participativa nas práticas escolares. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem (1929)**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Na contramão das imposições**: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de educação infantil. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2021.

BARROS, Gerson Britto de. **A dimensão estética da experiência docente**: um estudo sobre a contribuição da obra literária. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo: UNICID, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Antropos, 1992.

BETTS, Davi Nelson. Novos paradigmas para a educação. **Revista do Cogeime**, v. 13, 1998.

BETTS, Kristen et al. **International report: neuromyths and evidence based practices in higher education**. Online Learning Consortium: Newburyport, 2019.

BIASIOLI, Bruna Longo. As interfaces da literatura infanto-juvenil: panorama entre o passado e o presente. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, Londrina, v. 9, p. 91-106, 2007.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORREGO, Cristhiane Lopes. **A formação nos Cursos Superiores de Tecnologia: um estudo das narrativas discentes**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo: UNIP, 2020.

BOTO, Carlota. Compêndios pedagógicos de Augusto Coelho (1850-1925): a arte de tornar ciência o ofício de ensinar. **História da Educação**, v. 14, n. 30, p. 9-60, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **EduCAPES**: portal de objetos educacionais abertos. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Portal Educacional do Estado do Paraná. Dia-a-dia educação. **Projeto Folhas**: acesse os Folhas produzidos pelos professores da rede. 2003. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm\\_buscaFolhas.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php). Acesso em: 23 mar. 2022.

BRUNS, Axel. *Towards produsage: futures for user-led content production*. In: SUDWEEKS, Fay; HRACHOVEC, Herbert; ESS, Charles (Orgs.). **Proceedings cultural attitudes towards communication and technology**. Estonia: Tartu, 2006. p. 275-284.

CAMPIÃO, Paula Crepaldi. **Motivos para a leitura no ensino médio**: os desafios do trabalho com literatura. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2020.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: USP, 1972.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Estudo CIEB. **Inovação Aberta em Educação**: conceitos e modelos de negócios. 2019. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB-Estudos-2-Inovacao-Aberta-em-Educacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Maria Antonieta da. O acesso à leitura no Brasil: os recados dos “retratos da leitura”. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Vol. 3. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012. p. 83-91.

DAL PIZZOL, Andrieli. **Aprendizagem docente na era digital**: usos e apropriações de aplicativos e *softwares* para a produção textual na educação básica. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Santa Cruz: UNICENTRO, 2018.

DUARTE, Elaine Carvalho. Práticas de leitura na era do texto digital. **Interação**: Revista de ensino, pesquisa e extensão, Varginha, v. 12, n. 12, p. 56-61, 2010.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017. p. 37-60.

FARIA, Maria Alice. O que pensam os adolescentes das histórias que leem? **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 3, p. 30-35, 1995.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GANDIN, Hellen Boton. **Recursos educacionais abertos para qualificação leitora em língua inglesa**: vivências digitais e interculturais para o ensino médio. 2022. 133f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen). Frederico Westphalen, 2022.

GASQUE, Kelly Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da informação**, v. 32, n. 3, 2003.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr, 2008, p. 57-70.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. Novos paradigmas literários. **Alea**, v. 7, n. 2, p. 183-208, jul./dez. 2005.

INAMORATO, Andreia et al. **Opening up education: a support framework for higher education institutions**. Seville: Joint Research Centre, 2016.

JACQUES, Juliana Sales. **Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2017.

JACQUES, Juliana Sales. Potencialidades dos REA no ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede. **EaD em FOCO**, v. 7, n. 1, p. 15-26, 2017b.

KITTLER, Friedrich A. **Gramophone, film, typewriter.** Stanford: Stanford University Press, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã.** São Paulo: Unesp, 2018.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEÃO, Roberta Gomes. **Tecnologias digitais no ensino e aprendizado de LA: uma análise de conteúdo à luz da teoria crítica da sociedade.** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2020.

MACHADO, Patrícia Aparecida. **“Conecto-me; logo, existo”:** narrativas e práticas de leitura de jovens leitores inseridos na cultura digital. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Instituto Braudel, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

MAZZOLA, Renan Belmonte. A formação dos cânones literários e visuais. In: **O cânone visual: as belas-artes em discurso.** São Paulo: UNESP, 2015. p. 29-68.

MENDES, Ana Rachel Macêdo; FINARDI, Kyria Rebeca. *Linguistic education under revision: globalization and EFL teacher education in Brazil.* **Education and Linguistics Research**, v. 4, p. 45-64, 2018.

MENEGUELLI, Flaviana. O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias. **Nova Escola**, São Paulo, ano XXV, n. 236, p. 31-53, out. 2010.

MENEZES, Danielle de Almeida; COELHO, Fábio André. (Des)caminhos da educação literária: do ensino básico ao superior. **Diadorim**, Rio de Janeiro, n. 18, v. 1, p. 77-91, 2016.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX: o espírito do tempo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

MORAES, Dênis de (Org.). **Sociedade midiaticizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MUNARI, Ana Cláudia. Literatura e internet. In: **XI Semana de Letras: o cotidiano das letras**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC-RS, 2011. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/XISemanaDeLetras/pdf/anamunari.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

NÓVOA, António. *Carta a un joven historiador de la educación*. **Historia y Memoria de la Educación**: Sociedad Española de Historia de la Educación, v. 1, p. 23-58, 2015.

OLINTO, Heidrun Krieger; SHOLLHAMMER, Karl Erik (Orgs.). **Literatura e mídia**. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323- 337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. **Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança**: formação-transformação. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2006.

PAIVA, Thais. A Educação Literária e a formação de leitores: escritora e especialista no tema, Januária Cristina Alves, fala sobre como aproximar crianças e jovens do mundo literário. **Carta Capital**. Educação. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-educacao-literaria-e-a-formacao-de-leitores/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1986.

PEGORARO, Camile. **“Quando eles fazem perguntas, vem mais coisa na minha cabeça pra perguntar”**: a ideologia presente na literatura infantil e as reflexões com crianças em uma escola da periferia de Porto Alegre. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O Plano Nacional de Educação e as questões sobre a valorização e formação do profissional da educação. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 78-91, 2013.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PONTE, Maria Cristina Mendes da. crescendo entre culturas digitais nas últimas décadas. In: LIMA, Nadia Laguardia de et al. (Orgs). **Juventude e cultura digital**: diálogos interdisciplinares. Belo Horizonte: Artesã, 2017. p. 33-45.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 43-57, jan./abr. 2006.

PORTO, Teixeira Ana Paula; PORTO, Luana. Uso de blogs no processo de aprendizagem de literatura no ensino médio. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1699/1365..> Acesso em: maio 2022.

PROJETO REA.BR. Iniciativa Educação Aberta. **Projeto Brasileiro sobre Recursos Educacionais Abertos**: “desafios e perspectivas” (2008). Disponível em: <https://aberta.org.br/projeto-rea-br/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

RELIA. **Portal de recursos educacionais com licenças abertas**. Organização Iniciativa Educação Aberta. Disponível em: <https://relia.org.br/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ROCHA, Juliana dos Santos. **O Projeto Ler é Viver**: um estudo de caso sobre a leitura literária na escola. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: UEMG, 2020.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. **Laudo avaliativo da versão preliminar da BNCC de Língua Portuguesa**: leitura crítica inclui avaliação de documentos que contextualizam a BNCC de Português. Brasília: MEC, 2017.

SANTOS, Camila de Fátima Soares dos. **A formação docente no PNE 2014-2024**: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen: URI, 2017.

SIGNOR, Patrícia. **Auto(trans)formação com professoras e (re)organização curricular**: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2021.

SILVA, Jaqueline et al. Utilização de recursos tecnológicos na sala de aula: dificuldade ou facilidade para o professor? **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, p. 6-22, jan./abr, 2018.

SILVA, Rovilson José. Leitores e biblioteca escolar: do período Neolítico ao *Hommo Sapiens*. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 357-366, jul./dez. 2013.

SNIECIKOVSKI, Luiz Eduardo Baglioli. **Tecnologias digitais na prática pedagógica de um Curso de Odontologia durante a pandemia de Covid-19**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: TUIUTI, 2021.

STAROBINAS, Lilian. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: SANTANA; Bianca, ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 121-129.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração REA de Paris. In: **Congresso Mundial sobre Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese_Paris_OER_Declaration.pdf). Acesso em: 23 mar. 2022.

VEIGA, Cynthia Greive. História política e história da educação. In: FONSECA, Thais Nívea de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-48.

VILLAÇA, Nizia. **Mixologias: comunicação e o consumo da cultura**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

WILEY, David. **The access compromise and the 5thR**. Improving learning: 2014. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/3221>. Acesso em: 23 mar. 2022.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. *Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*. **Learning: Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da (Orgs.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.