

Inserção das TDIC no trabalho com a leitura literária em cursos de EPT: a percepção de professores de escolas estaduais mineiras

Inserción de las TIC en el trabajo con la lectura literaria en los cursos de EPT: la percepción de profesores de escuelas públicas de Minas Gerais

Insertion of ICT in the work with literary reading in EPT courses: the perception of teachers of Minas Gerais elementary state schools

Recebido: 18/05/2023 | **Revisado:** 20/09/2024 | **Aceito:** 14/10/2024 | **Publicado:** 08/04/2025

Ana Cláudia Santos

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3057-5313>

Escola Estadual Padre Paulo, Santo Antônio do Monte (MG)

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Campus Divinópolis

E-mail:

ana.claudia.santos@educacao.mg.gov.br

Rodrigo Alves dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-5803>

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG/ Campus Divinópolis.

E-mail: rodrigo.alves@cefetmg.br

Como citar: SANTOS, A. C; SANTOS, R. A. Inserção das TDIC no trabalho com a leitura literária em cursos de EPT: a percepção de professores de escolas estaduais mineiras. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-19 e15735, abr. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O artigo tem como tema os novos direcionamentos e demandas quanto ao trabalho com a leitura literária e a promoção dos letramentos em anos finais da educação básica, a partir do uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC). Objetiva identificar qual é o lugar atribuído às TDIC por professores de Língua Portuguesa durante o trabalho com a leitura literária realizado em cursos da modalidade integrada da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). O diálogo com as mídias e o emprego dos recursos digitais impactam o letramento literário, como é defendido por Cosson (2014), e a análise feita revela a necessidade de formação do leitor crítico de textos literários e a ampliação do acesso à leitura literária no Ensino Médio.

Palavras-chave: Leitura Literária; Tecnologia Digital; Educação Profissional.

Abstract

This article has as its theme the new directions and demands regarding the work with literary and the promotion of literacy in the final years of Basic Education, from the use of Digital Communication and Information Technologies (DCIT). The main goal of this article is to identify the place attributed to TDICs (Brazilian abbreviation for Digital Information and Communication Technology) by Portuguese Language teachers during the work with literary reading carried out in courses of the integrated modality of Technical Professional Education of High School (EPTNM – Brazilian abbreviation). The dialogue with the media and the use of digital resources impacts literary literacy as defended by Cosson (2014) and the analysis performed reveals the need for training the critical reader of literary texts and the expansion of the access to literary reading in High School.

Keywords: Literary Reading; Digital Technology; Professional Education.

Resumen

El tema de este artículo son los nuevos rumbos y demandas en torno al trabajo con la lectura literaria y la promoción de la alfabetización en los últimos años de la educación básica, a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital (TDIC). Tiene como objetivo identificar el lugar atribuido a las TDIC por profesores de lengua

portuguesa durante el trabajo con lectura literaria realizado en cursos de la modalidad integrada de Educación Técnica Profesional de Nivel Secundario (EPTNM). El diálogo con los medios y el uso de recursos digitales impactan en la alfabetización literaria, como defiende Cosson (2014), y el análisis realizado revela la necesidad de formar lectores críticos de textos literarios y ampliar el acceso a la lectura literaria en la Educación Media.

Palabras clave: Lectura literaria; Tecnología Digital; Educación Profesional.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da competência leitora está entre os mais importantes objetivos da escola, sendo um dos ofícios a que se presta a formação escolar dos estudantes. Ler implica em situações de contato, tanto com as linguagens quanto com o seu trato, por meio de discursos, fazendo com que o leitor exercite sua relação com o texto e potencialize a ideia de que a linguagem traz influências sociais, culturais, políticas e econômicas para si e para a sociedade em que está inserido.

Para Paulo Freire (2003, p. 11), ler é uma competência que extrapola a compreensão das palavras, não se esgotando *per se*, já que esse ato

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

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

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

–, percebendo-se, de forma conscienciosa, a importância e as possibilidades de ressignificar a literatura.

Os itinerários formativos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse sentido, tendem a ampliar a visão dos estudantes para que busquem alternativas empreendedoras e vejam as novas tecnologias ou as tecnologias digitais como caminhos que provocam mudanças, em um ensino que seja emancipatório e que vá além da vida cotidiana.

Afinal, no século XXI, com a centralidade atribuída ao digital, os textos passam a ter, com maior frequência, uma configuração multimodal, integrando as diversas expressões das linguagens em um mesmo discurso – áudio, imagem em movimento, imagem estática e até o mesmo o tradicional texto em forma de palavras. Tem-se, dessa forma, uma mudança histórica dos textos que exige uma mudança das práticas de leitura, de produção e, obviamente, de ensino nas aulas de língua portuguesa. Nesse cenário, defendem Rojo e Moura (2012, p. 23):

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

Assim sendo, os textos que circulam na vida contemporânea exigem uma leitura intimamente relacionada à concepção histórica e social instituída, ao lado de outros sistemas multimodais que contemplem as várias práticas languageiras dentro de contextos específicos para estabelecer relações com os outros, ressaltando a importância da construção de sentidos. Barbosa (2017) aponta que o uso de tecnologias em contexto educacional estimula trabalhos interdisciplinares, uma vez que os fenômenos externos às pessoas são fragmentados e há uma independência dos saberes. O uso das TIDC, portanto, permite estabelecer conexões entre diferentes linguagens e métodos.

Diferentemente do que propõe a educação propedêutica, voltada para o ensino da cultura e das artes, a educação profissional se caracteriza pela formação e qualificação para o mundo do trabalho. Prevista como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como princípio básico a preparação para o exercício das atividades profissionais, ou seja, a escolarização para o labor. A escola passa a formalizar aquilo que já era aprendido nos locais de trabalho e a educação profissional, a partir da criação de leis, ganha nova conotação e passa a contribuir para que o cidadão esteja inserido e atuante no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Nesse sentido, ganha ainda mais força o entendimento de que o trabalho com a leitura literária na escola deve extrapolar a superficialidade costumeira das práticas pedagógicas que distanciam texto literário e mundo do alunado, para, como defende Santos (2017), proporcionar a leitura crítica de mundo tão necessária no contexto educacional, principalmente para os anos finais da educação básica. Tal perspectiva faz com que uma necessidade premente, portanto, seja a ampliação do entendimento escolar do que seja a literatura, pois, como bem defende Cosson (2007, p. 34),

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

Nestes termos, o trabalho com a leitura literária bem construído torna-se estratégico na formação do alunado, tendo em vista a sua grande capacidade para contribuir para a superação de uma formação que se limite a formar cidadãos acríticos ou meros executores. Quando se trata da educação secundária profissionalizante, a superação de um conceito mecânico e acrítico do exercício profissional depende da educação ofertada, dos processos de aprendizagem apresentados e bem executados, bem como do estabelecimento de vínculos, implicando a formação de valores éticos em que os estudantes se preparem para o desenvolvimento da vida em sociedade, busquem aprimoramento profissional e tenham plenas condições de exercício da cidadania. Dessa forma, as questões contemporâneas que relacionam a escola e a formação profissional com uma formação literária de qualidade se encontram, fortalecendo elos que sustentem uma formação integral, mantendo estreita relação entre os saberes científicos, culturais e tecnológicos que ampliem a capacidade leitora. Afinal,

Para o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (Frigotto, 2007, p. 1144).

Todo o cenário acima desenhado, somado à prática profissional longa dos autores, mobiliza a investigar qual o lugar ocupado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação no trabalho com a leitura literária nos anos finais da educação básica profissionalizante. Trata-se de um tema de estudo cujo interesse parte de razões de ordem pessoal, passando por problematizações e questionamentos de ordem social acerca do papel da escola na formação do leitor de textos literários, chegando à necessidade premente de contribuir para o debate acerca

dos novos desenhos escolares impostos pela chegada dos tempos tecnológicos em que estão inseridos.

2 LEITURA LITERÁRIA: DESAFIOS PARA COMPREENSÃO E APROPRIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A infinidade de gêneros textuais que circulam na atualidade para atender às mais diferentes situações comunicativas relega o valor e a necessidade de se aprimorar a leitura literária. As leituras estão vinculadas às funções de cada texto, almejando seu uso consciente em cada situação de emprego habitual, percebendo que as variações são resultado das diferentes classes, interações e situações socioculturais, mas, também, do modo como a língua varia conforme a situação em que é empregada. Assim ocorre com o processo de promoção da leitura literária, ainda hoje intrinsecamente associada, no âmbito da escola, à visão de que o letramento literário pertence única e exclusivamente à instituição escolar e, dentro dela, às aulas de Português. Nesse sentido, e de acordo com Paulino (2005, p. 65),

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

Faz-se necessário, portanto, aceitar que na literatura haja um sentido para a própria vida, para que o leitor, desde que bem orientando, possa reinventar um acontecimento, criar expectativas e reelaborar uma proposta de ruptura com modelos e estereótipos ou, simplesmente, tecer provocações e inquietações. A leitura literária permite ressignificar sentidos e, para Araújo (2022), o seu ensino oportuniza condições para a formação integral do aluno. Isso porque a prática consciente representa formas de intervenção pedagógica que permite incrementar e integrar competências técnicas para ampliar a leitura institucionalizada de obras literárias.

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

Ao contrário do que se possa pensar hoje em dia, passadas quase duas décadas do aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais que permitiram a sua emergência, *o formador de leitores críticos de textos literários* ainda não é uma figura recorrente nas aulas

de Língua Portuguesa oferecidas aos jovens que cursam ensino médio no país. Muitos professores de língua materna desse nível de ensino sequer têm conhecimento do que deles é demandado quando da abordagem do texto literário em contexto escolarizado nos anos finais da educação básica. As razões para tanto são de naturezas diversas e, até certo ponto, algo inerente a um país de dimensões vastas com um sistema educacional que sofre cotidianamente os efeitos dessa vastidão e das incontáveis fragilidades a que estudantes – em particular os jovens do ensino médio – estão expostos na sociedade brasileira (Santos, 2017, p. 46).

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

É característico da literatura a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades. Como bem indicam discussões como as realizadas por Martins (2006), a abordagem de textos literários que ainda vigora no ensino médio não garante acesso às práticas sociais de uso da linguagem, às reflexões sobre os embates pessoais e coletivos inerentes à existência humana, aos conhecimentos necessários para uma inserção mais ativa no mundo, tampouco se estendendo à democratização.

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

Nesse cenário, um elemento importante, quase sempre ignorado pelo espaço escolar formal, é a pluralidade de identidades juvenis:

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

Em um cenário como esse, o trabalho com leitura literária, na perspectiva adotada na pesquisa, pode e deve se aproximar dessas juventudes, de suas linguagens e de suas expressões identitárias, de modo a encurtar o distanciamento entre o jovem e o cânone, apontando, inclusive, que os dilemas tão característicos dessa etapa da vida mobilizaram a escrita de poetas, romancistas, dramaturgos e de todo um conjunto de artistas do passado, assim como faz movimentar os do presente, mais próximos e mais conhecidos da “galera” juvenil.

3 METODOLOGIA

Ancorando-nos nos pressupostos e fundamentos teóricos de que tratamos nas páginas anteriores deste artigo, operacionalizamos uma pesquisa de abordagem prioritariamente qualitativa que, por sua vez, considera a perspectiva do pesquisador e sua interação com o sujeito-objeto. A despeito desse destaque à abordagem qualitativa, a investigação recorreu, quando necessário, a técnicas e métodos de ordem quantitativa, conforme respostas obtidas com o instrumento de coleta de dados.

Nesses termos, considerando o longo exercício profissional na rede estadual por parte de um dos pesquisadores, identificou-se a necessidade de uma reflexão mais apurada acerca das vertentes profissionalizantes do ensino oferecido pela rede, cenário ainda pouco investigado em pesquisas de temática como a aqui abordada. Tal demanda se somou à exigência intrínseca ao Programa de Pós-graduação no âmbito do qual a investigação foi realizado, o Programa Profissional de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, que exigia que o estudo realizado se desse no âmbito da educação profissional. Daí portanto, terem sido tomadas como local de realização da investigação aqui apresentada escolas estaduais mineiras pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis, no Centro-Oeste do Estado, que ofertam cursos que contemplam os eixos tecnológicos Gestão e Negócios, Segurança, Desenvolvimento Educacional e Social.

Nessas instituições, os sujeitos de pesquisa são os professores de Língua Portuguesa em efetivo exercício na modalidade integrada da Educação Profissional Tecnológica de nível médio, relativas aos cursos acima citados, por serem, nesse cenário, os agentes educativos responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho com a leitura literária, que é foco do estudo. Esses docentes foram convidados a participar da pesquisa, respondendo a um questionário digital disponibilizado no formato *online*, desenvolvido no *Google Forms* e enviado para contatos de *e-mail* e *WhatsApp* das instituições e dos próprios docentes. A escolha desse instrumento de coleta de dados

sob o formato *online* se deve, sobretudo, às longas distâncias que precisariam ser percorridas para a aplicação presencial, além da possibilidade de não alinhamento entre a disponibilidade dos docentes e a da pesquisadora para respondê-lo.

O questionário digital era composto por questões fechadas e abertas cuja finalidade era a obtenção de dados que permitissem alcançar respostas possíveis para o objetivo geral de investigação. A esse respeito, tal instrumento alinhava-se com os dizeres de Creswell (2014, p. 55), quando afirma que “a espinha dorsal da pesquisa qualitativa é uma ampla coleta de dados, provenientes de múltiplas fontes de informação”. Exatamente por essa natureza eminentemente qualitativa do estudo, as categorias de análise das respostas obtidas também foram delineadas a partir do conteúdo fornecido pelos respondentes e fundamentadas considerando-se os teóricos da análise de conteúdo – como, por exemplo, Laurence Bardin (2020) – que salientam a importância das referências que remetem ao contexto para que se efetue a análise avaliativa bem como a de contingência.

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

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

Partindo deste pressuposto, elaborou-se uma análise prévia para que os dados fossem organizados e categorizados, sendo observada a frequência em que expressões como leitura literária, tecnologias de informação e comunicação e formação docente postularam importância na opinião dos participantes. Foi realizado, por meio da aplicação do instrumento acima nomeado, uma pesquisa de cunho exploratório como trabalho de campo que forneceu subsídios não somente para uma discussão acerca da temática investigada, mas, também, para a elaboração de um produto educacional voltado para professores, ou seja, a construção de um webinar, escapando do formato meramente transmissivo que o gênero assume em alguns contextos, com o intuito de organizá-lo de forma mais alinhada à prática docente.

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

Avaliou-se, assim, a percepção dos docentes na EPT enquanto sujeitos formadores, ou melhor dizendo, mediadores no processo de ensino e aprendizagem na formação de leitores críticos literários, especialmente quando o processo estava

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

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

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

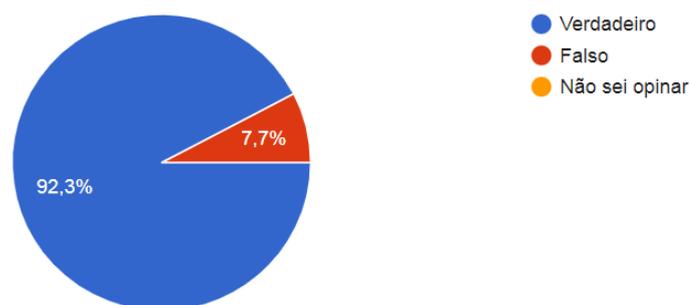
Visto assim, o letramento literário não é uma exclusividade dos espaços escolares, mas são eles os principais responsáveis por apresentá-lo ao sujeito, por mediar a criticidade na compreensão dos textos. É por meio da leitura que se desenvolvem outras possibilidades, pois, como afirma Lajolo (1997, p.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

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

Para melhor entendimento do texto literário, o trabalho pedagógico com ele realizado deve ser de maneira a desenvolver o estudante de forma integral, ou seja, explorando uma noção de atemporalidade dos textos literários, de interação entre leitor, obra e noção de tempo e espaço; um convite para que o leitor se coloque em uma posição que transcenda os limites da mera informação, da opinião, uma vez que, quando há essa disposição, as experiências do leitor se tornam mais significativas, as reações evocadas partem do espaço de vivência e das experiências do leitor, de onde se situa e como percebe o pacto que se estabelece com a leitura.

No âmbito do percurso metodológico descrito há pouco, obtivemos um retorno de 100% dos potenciais sujeitos de pesquisa, ou seja, todos os 13 professores de Língua Portuguesa atuantes nos cursos já citados responderam ao questionário aplicados. Considerando as respostas devolvidas por esses docentes, algo que destacou, de início, foi o fato de que, apesar de sinalizarem ter conhecimento dos fundamentos do letramento literário de que tratamos nas páginas anteriores, os profissionais avaliam que o texto literário é tratado somente como utilitário no cotidiano escolar.

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



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

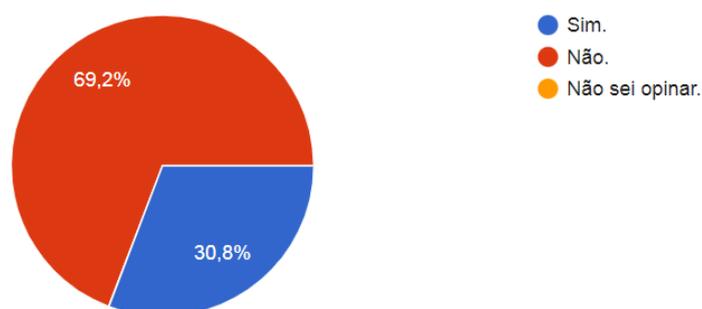
Na perspectiva dos professores pesquisados, o texto literário é visto como utilitário, ou seja, as referências literárias trabalhadas em sala de aula não conduzem o leitor a pensar sobre o contexto da obra, refletir sobre aspectos que conduzam à associação de ideias e, a partir de analogias, a construção das próprias conclusões. Neste sentido Cosson (2014, p. 12) afirma que:

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

As práticas de leitura e escrita escolarizadas, ainda Segundo os sujeitos de pesquisa, estavam relacionadas apenas às práticas sociais de linguagem que o sujeito vivenciava em seu contexto sociocultural, sem abertura para ampliação da construção dos sentidos. Nesse sentido, uma participante, a qual chamaremos de A, foi uma das poucas que apresentou uma opinião dissonante, menos naturalizada, ao defender que “A literatura não deveria ser utilizada como simplesmente uma tarefa escolar, algo obrigatório, ao contrário, precisa se tornar um instrumento de experiência estética e prazerosa”. A pesquisa, demonstrou, nesse sentido, portanto, a necessidade da construção de uma outra percepção docente acerca do texto literário e de sua função na escolarização, o que se alinha com as declarações dos estudiosos do assunto que apresentamos em tópicos anteriores.

Tal paisagem se alinha com a percepção dos docentes acerca da escolarização da literatura realizada nos ambientes escolares em que trabalham:

Figura 2: Há uma escolarização adequada da literatura nas aulas de português da EPTNM?



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

Logo, para a maioria dos participantes não há, nos contextos investigados, uma escolarização adequada da literatura nas aulas de português da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). A capacidade da literatura de assumir muitos poderes, de se manifestar para além da prática pedagógica, ainda configura uma espécie de utopia. O participante B revela que “a escolarização adequada é a que desperta o prazer da leitura e oferece ao aluno oportunidade de explorar, imaginar, compreender, conhecer e valorizar textos literários”. Ele reconhece a dificuldade em tornar isso uma realidade, sem detalhar, porém, razões palpáveis, indicando a necessidade de um estudo que se detenha sobre isso.

Com a mudança histórica dos textos a que nos referimos nas primeiras páginas deste artigo, as linguagens tornaram-se cada vez mais interativas e colaborativas. Para Rojo e Moura (2012, p. 37), as linguagens e discursos passaram a difundir o significado das novas maneiras de interlocução:

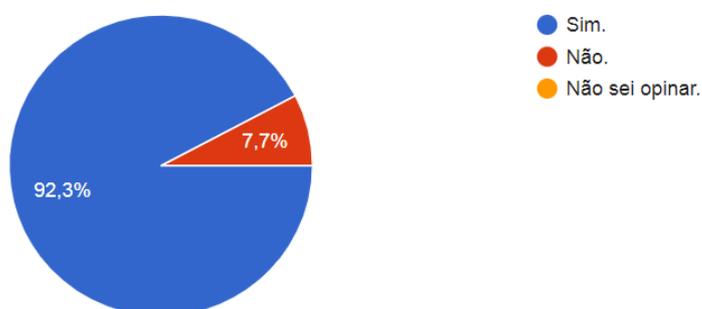
A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria [...] possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte de nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos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

A multiplicidade cultural, bem como a de textos, revela uma mudança de discursos e integração da linguagem, seja ela através da imagem estática ou dinâmica, de áudio ou de outra transformação histórica pela qual os textos têm passado. A mudança de paradigma em relação à linguagem, especialmente na forma de ressignificar os conteúdos, considerando a configuração dos elementos

multimodais utilizados em sua composição, revela o hibridismo presente em diferentes suportes, domínios discursivos e gêneros textuais, mostrando-se como elemento fronteiro entre os meios e técnicas de difundir significado e o caráter mestiço que a linguagem assume de acordo com seu contexto de uso.

Dessa forma, as diferentes nuances com que a linguagem se apresenta exigem habilidades que favoreçam a compreensão da leitura e a habilidade de explorar os elementos multimodais presentes na composição dos textos, integrando informações de base conceitual aos sentidos gerados pelos discursos inscritos em modalidades contemporâneas de comunicação. Os dados obtidos com as respostas dos docentes indicaram que eles tinham conhecimento dessas perspectivas:

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



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

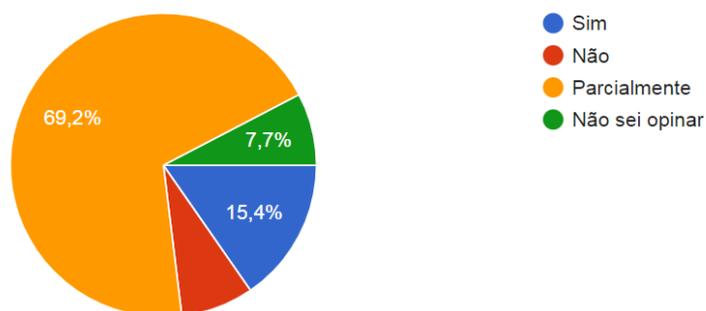
Importa destacar, como reconhece o discurso enunciado no próprio documento regulador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino Médio, que, ainda que dedique pouco espaço à operacionalização do trabalho com a leitura literária propriamente dita, a BNCC do Ensino Médio adverte sobre a relevância de garantir a presença do texto literário nas aulas de Português:

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

Encontra-se na BNCC, também, uma forte referência – acrítica, quase sempre – à necessidade de se trabalhar, no âmbito das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os usos sociais das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, explorando não só a posição dos estudantes do Ensino Médio como leitores (Brasil, 2018, p. 492/ 512) mas, principalmente, como produtores de textos para suportes digitais (Brasil, 2018, p. 512), inclusive por meio da exploração da escrita literária (Brasil, 2018, p. 515-516).

Essas novas demandas e contextos propiciam, portanto, um espaço para que o trabalho com a leitura literária recorra a um entrecruzar de semioses que se materializa nos dispositivos tecnológicos atuais, os quais precisam ser explorados em sala de aula, com vistas a formar o leitor crítico de textos literários. Nas palavras do participante C, “o distanciamento entre a teoria e a prática na sala de aula” e para o participante D “o ensino totalmente fragmentado e sem aprofundamento” são lacunas deixadas pela BNCC no trabalho com a leitura literária.

Figura 4: A proposta de trabalho da atual BNCC contempla uma escolarização adequada da literatura?



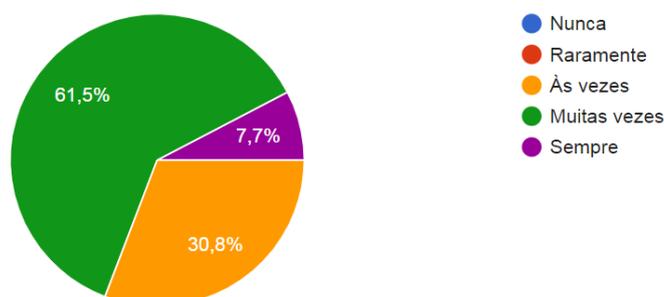
Fonte: Dados coletados pela autora (maio de 2023).

A influência da tecnologia no comportamento de jovens e como é usada no cotidiano do ensino médio revela que as interfaces tecnológicas podem ser ressignificadas pela interação de comunidades nos meios digitais, o que implica a leitura de contextos culturais diversos. Os professores participantes da pesquisa afirmam, em sua maioria, que utilizam frequentemente as Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho com a leitura literária. No entanto, consideram necessária uma formação continuada para o aprimoramento de técnicas aplicáveis em sala de aula. Para o participante D, “a evolução das TDIC é diária. Se não houver uma formação contínua, o processo de aprendizagem será ineficaz”, o que permite inferir a importância e a necessidade de uma formação continuada para os docentes que atuam na EPT.

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

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não fazem apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

Figura 5: Os participantes apontaram a frequência em que são utilizadas as Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho com a leitura literária no cotidiano de suas aulas.



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

Na visão do participante A, “muitos alunos não desenvolvem gosto pela leitura, em parte, pela forma em que ela lhes é apresentada – há uma estranheza, especialmente, quanto à literatura brasileira”. Como bem indicam discussões como as realizadas por Martins (2006), leitura da literatura e ensino da literatura não podem ser trabalhados de maneira fragmentada, compartimentando o prazer de ler um texto literário e o reconhecimento dele como um objeto esteticamente organizado, construindo e reconstruindo sentidos a partir de dados contextuais.

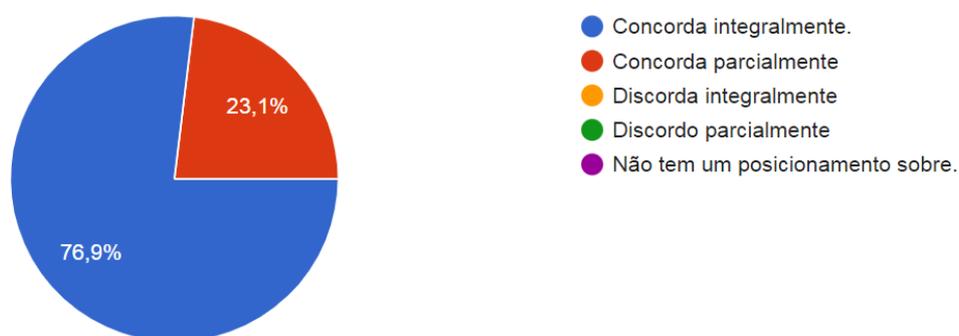
Abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva sua compreensão mais crítica do fenômeno literário, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais (Martins,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

As novas tecnologias favorecem a circulação de textos, oferecem possibilidades inéditas de democratizar e discutir propostas de escrita. Lévy (1993) afirma que noção de interface remonta a noções antigas de escrita, mas o contexto contemporâneo permite acesso não linear, conexão de múltiplas leituras e navegação por hipertextos, delineando um percurso em rede. Para o autor, a cultura digital é considerada a quarta revolução da comunicação e é capaz de englobar as outras três

– a escrita, o alfabeto e a imprensa. Os alunos são aprendizes e estão sujeitos à constante evolução pela qual o processo de ensino passa, como bem afirma Cunha (2018), o que torna imprescindível aproveitar as ferramentas digitais como forma de inserir o ensino nos mais diversos campos, inclusive na educação.

A cultura digital ampliou a possibilidade de troca de informação e a fruição do conteúdo passou, então, a ser de muitos para muitos. Os participantes da pesquisa corroboram com a premissa de que a formação escolar do leitor de literatura na EPTNM é impactada pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC). Lopes (2020), observa que a didatização do ensino de literatura em interface com a tecnologia motiva o estudante à leitura de textos literários e potencializa o processo de formação de um sujeito-leitor.

Figura 6: O uso das TIDC impacta positivamente a formação escolar do leitor de literatura na EPTNM (Educação Profissional Técnica de Nível Médio)



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

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

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Letramento é o uso consciente da escrita em diferentes dimensões sociais e permite o uso da língua em contexto real de uso, uma ação contínua e intrinsecamente associada às múltiplas formas de se comunicar para que o indivíduo esteja envolvido nas mais diversas práticas sociais. Dentre elas, o letramento literário é a construção de uma consciência emancipatória sobre o ato de ler, estreitando a relação da leitura com os aspectos socioculturais, potencializando percursos por outras modalidades de leitura.

Ao conceber a leitura literária como uma atividade de construção e reconstrução de sentidos, os dados contextuais do objeto de leitura auxiliam o contato com o texto e as possibilidades de interpretações, a Educação Profissional e Tecnológica resulta da união entre técnica e ciência, tornando-se o meio para o avanço e o progresso de teorias que estão intrinsecamente ligadas aos valores e interesses da comunidade, elementos que nutrem e sustentam a ambição humana de ter autonomia e liberdade para viver bem e com mais praticidade.

A pesquisa realizada com os docentes da Educação Profissional e Tecnológica revela que o domínio das ferramentas permite desenvolver técnicas que capacitam os seres humanos, sendo capazes de usar o conhecimento em favor da criação e do uso das tecnologias, o que possibilita a universalização da informação, novas formas de perceber e entender a leitura literária como forma de representação da realidade, configurando como oposição a lugares de fala diferentes: o saber da ciência e o saber da literatura, da escritura, da enunciação; o entendimento que a literatura pode proporcionar está diretamente ligado às experiências vividas.

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

Por meio de um processo que revitaliza as formas de comunicação, o que inclui uma hibridização cultural, há um descolamento dos formatos tradicionais dos gêneros de discurso. O trato que se dá ao texto literário nas escolas é artificializado, ou seja, é trabalhado de maneira compartimentada, pois são estudados apenas trechos de obras, o que não implica uma forma de interação entre leitor, obra e noção de tempo e espaço. Ou seja, convidar o leitor a se colocar em uma posição que transcenda os limites da mera informação, da opinião, já que, quando há essa disposição, as experiências do leitor se tornam mais significativas, as reações evocadas partem do espaço de vivência e das experiências do leitor, de onde se situa e como percebe o pacto que se estabelece com a leitura.

A Educação Profissional e Tecnológica, como modalidade que aclimata estudos literários críticos, desempenha papel importante na formação do estudante-leitor crítico, o que exige um currículo integrado, sendo o trabalho visto como elemento educativo, superando a dicotomia entre a teoria e a prática. No entanto, a proposta curricular se dedica a novos letramentos e “multiletramentos”, tendendo a dar visibilidade à linguagem contemporânea explorando gêneros textuais diversos, mas não dá a escritura literária o destaque que lhe é devido. Tampouco, vale-se da cultura digital como forma de mediar a leitura literária.

Dessa forma, a reinvenção da escola deve passar pelo equilíbrio entre o letramento literário e a tecnologia digital, fazendo com que o leitor exercite seu contato com o texto, as subjetivações e contextos. E, por outro lado, preserve a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que é utilizada, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. As propostas de letramento permitem ao indivíduo se apropriar dos conhecimentos linguísticos, em situações de leitura, desenvolvendo as capacidades

necessárias para atingir diferentes propósitos de comunicação e materializam as diferentes formas de expressão das vivências, da escuta e das experiências.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clebianne Vieira de. **A leitura literária como prática integradora na formação técnica de Ensino Médio: o leitor em suas múltiplas dimensões**. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/2618>. Acesso em: 30 set. 2024.

BARBOSA, Alberto Hércules dos Santos Coelho. O ensino de literatura e o uso de recursos tecnológicos no Ensino Médio. **Educação Pública**, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/15/o-ensino-de-literatura-e-o-uso-de-recursos-tecnologicos-no-ensino-mdio>. Acesso em: 30 set. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CRESWELL, John W. O projeto de um estudo qualitativo. *In*: CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 49-66.

CUNHA, Inácia Martins Durval da. **A importância da leitura na educação profissional através da tecnologia digital**. 2018. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Novo Hamburgo, 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./ dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2022.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?lang=pt> Acesso em: 22 jun. 2022.

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

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

LOPES, Ana Paula Leite. **O letramento literário em interface com o letramento digital como forma de potencializar a leitura e a escrita na formação de professores de anos iniciais**. Orientadora Dorotea Frank Kersch. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9515/Ana%20Paula%20Leite%20Lopes_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 jan. 2022.

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

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

PAULINO, Graça. Leituras literárias: discursos transitivos. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2005. p. 55-70.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-95

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

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