

ENSINO DE LITERATURA: concepção, criação e validação de um site educacional

TEACHING LITERATURE: conception, creation and validation of an educational website

Nataniel Mendes¹

(Universidade do Minho e Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís - Centro Histórico)

Márcia Manir Miguel Feitosa²

(Universidade Federal do Maranhão)

Maria Altina da Silva Ramos³

(Universidade do Minho)

Resumo: Este trabalho é resultado de uma das fases de uma pesquisa de doutoramento sobre a integração de metodologias ativas e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a promoção de experiências de formação e de aprendizagem de literatura no ensino médio. Adotamos como método de pesquisa o *Design-based research*, que tem como alicerces a interação e colaboração entre pesquisador e sujeitos da investigação para o aprimoramento das práticas educativas. Neste trabalho, apresentamos os resultados de um ciclo que compreende a revisão de literatura, aproximação entre pesquisador e sujeitos, entrevistas e reuniões de planejamento, criação e validação de um artefato educacional. Objetivamos refletir sobre as potencialidades da web para promoção, a partir do texto literário em contexto escolar, de práticas de leitura, compreensão e reflexão. Como resultado, apresentamos o site *Espelhos*, uma proposta metodológica para a leitura literária. Com a conclusão deste ciclo de pesquisa foi possível perceber ganhos de natureza epistemológica e metodológica. O envolvimento dos sujeitos *na* e *para* a pesquisa revelou-se, a partir da observância dos princípios do *Design-based research*, uma boa alternativa para pesquisas em educação. Além disso, a análise preliminar dos dados coletados demonstrou que a colaboração entre investigador e sujeitos trouxe ganhos para todos os envolvidos no que diz respeito ao desenvolvimento de uma proposta de intervenção para a leitura literária em um contexto real, que conjugou interesses de pesquisa do investigador, experiências e conhecimentos prévios dos sujeitos e disposição mútua para atividades de formação.

Palavras-chave: Ensino de literatura. TIC. Design-based research.

¹ Doutorado em Ciências da Educação, especialidade Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho. Professor do Instituto Federal do Maranhão – Campus São Luís – Centro Histórico. Foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). E-mail: nataniel@ifma.edu.br – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7360-2702>.

² Doutorado em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo. Professora Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Docente permanente dos Programas de Mestrado em Letras e em Cultura e Sociedade da UFMA. Bolsista de Produtividade do CNPq – Nível 1D. E-mail: marciamanir@hotmail.com – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5750-8620>.

³ Doutorado em Estudos da Criança, especialidade Tecnologias de Informação e Comunicação pela Universidade do Minho. Professora auxiliar no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. E-mail: altina@ie.uminho.pt – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5668-4304>.

Abstract: This research is the result of one of the phases of a doctoral study on the integration of active methodologies and Information and Communication Technologies (ICT) for the development of experiences of the formation and learning literature in high school. We use *Design-based research* as a study method, which is based on the interaction and collaboration between researcher and research subjects for the improvement of educational practices. In this research, we present the results of a cycle that includes literature review, approximation between researcher and subjects, interviews and meetings of planning, creation and validation of an educational artifact. This article aims to reflect on the potential of the *Web* to promote, from the literary text in the school context, reading practices, understanding and reflection. As a result, we present the site *Espelhos*, a methodological proposal for literary reading. With the conclusion of this research cycle, it was possible to realize gains of an epistemological and methodological nature. The involvement of the subjects *in* and *for* revealed, from the observance of the principles of *Design-based research*, a good alternative for education research. Besides that, the preliminary analysis of the collected data showed that the collaboration between researcher and subjects brought gains for all those involved about the development of an intervention proposal for literary reading in a real context, which combined interests of the researcher, experiences and previous knowledge of the subjects and mutual willingness to training activities.

Keywords: Teaching literature. ICT. Design-based research.

INTRODUÇÃO⁴

A criação de um artefato educativo que se propõe a mediar situações de aprendizagem envolve, geralmente, um longo período de planejamento, especialmente quando recorre às tecnologias digitais. Isso porque, aquando da criação desses artefatos, além dos aspectos pedagógicos, elementos como design e usabilidade devem ser considerados, o que engendra maior atenção por parte dos professores a essa dimensão mais técnica.

A elaboração de uma proposta didática a ser implementada em um determinado contexto de aprendizagem sempre impõe necessárias observâncias a elementos que vão desde como professores concebem a área do saber na qual atuam ao perfil de seus alunos e condições de infraestrutura da escola. A forma como os professores compreendem a educação, o ensino, a aprendizagem; os conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas; o perfil socioeconômico dos alunos; a colaboração entre profissionais que compõem a comunidade escolar; a parceria entre escola e pais de alunos e as condições de acesso à Internet são alguns dos itens que devem ser considerados na hora do planejamento escolar.

Quando esse processo acontece na esteira de uma investigação acadêmica e com o planeta imerso em uma pandemia, outros cuidados como a observância a princípios éticos da pesquisa com seres humanos, o rigor científico e a reflexão sobre as características e

⁴ Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida e apresentada na Universidade do Minho, Braga, Portugal, pelo primeiro autor, sob a orientação das professoras Altina Ramos e Márcia Feitosa.

possibilidades do ensino remoto em uma dada situação são acrescentados à lista de itens que devem ser considerados para o desenvolvimento dos planos de ensino e de pesquisa.

Esse é o contexto no qual desenvolveram-se atividades de pesquisa e planejamento docente durante o período compreendido entre os meses de maio e novembro de 2020. As atividades compõem uma das fases de uma pesquisa de doutoramento sobre a integração de metodologias ativas e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a promoção de experiências de formação e aprendizagem de literatura no ensino médio. Nessa fase, buscamos compreender e refletir com um grupo de professoras sobre como aproveitar as potencialidades da *Web* para promoção, a partir do texto literário em contexto escolar, de práticas de leitura, compreensão e reflexão. Em outras palavras, buscamos uma aproximação, a partir da pesquisa, entre as TIC e um ensino de literatura pautado na experienciação, no papel ativo dos alunos leitores, seja na construção e apropriação pessoal e coletiva dos sentidos dos textos, seja na realização de atividades que desafiassem os alunos a construírem artefatos que revelassem e/ou aprimorassem essa experienciação dentro dos limites impostos pela pandemia ocasionada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2.

A busca por essa compreensão teve como fundamento a colaboração entre investigador e sujeitos da pesquisa, fundamento basilar para o método de pesquisa proposto nesta investigação, o *Design-based research* (DBR). Nesse processo, buscamos, ainda, compreender como as docentes envolvidas na pesquisa concebiam o ensino de literatura, com vistas à construção de uma proposta que conciliasse os objetivos da pesquisa científica e a experiência das docentes. Para a persecução deste objetivo, realizamos entrevistas com três professoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus São Luís – Centro Histórico, *locus* da pesquisa. Além das entrevistas, recorremos ao diário de pesquisa, elaborado a partir das interações com as professoras, como fonte para geração de dados. Como resultado preliminar, apresentamos o site *Espelhos*, elaborado pelo investigador, em colaboração com as professoras participantes, e validado a partir de uma orientação teórica e da consulta a um painel de especialistas, que teceram críticas e sugestões para o aprimoramento do site e da proposta pedagógica.

Como norteamento teórico, buscamos na literatura científica referências que pudessem embasar nossos propósitos e dialogar com temas elencados neste trabalho, notadamente: leitura literária e ensino de literatura; usabilidade técnica e usabilidade pedagógica de sites educacionais, conforme apresentado adiante.

2 Educação literária

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

Essa questão nada trivial nos convida a olhar para a realidade, avaliá-la e assumir uma postura que tanto pode ser de resignação diante dos fatos *dados*, quanto de um incômodo que catalisa a ação necessária para a transformação. A propósito, Freire (2000) nos ensina que o futuro não é algo inexorável e que uma educação libertadora carrega consigo o sonho de superação de uma realidade injusta. Em se tratando de educação pública, campo desta pesquisa, o cultivo de energias para a transformação torna-se ainda mais necessário, frente aos graves e conhecidos problemas enfrentados na escola pública. Nesse sentido, ao assumirmos o ensino de literatura sob uma perspectiva da educação, assumimos igualmente o compromisso *para* as transformações sociais. Isso não significa transformar a literatura em uma espécie de *ferramenta*, mas apenas situá-la na *práxis* docente, exercício que consideramos válido em qualquer área do saber.

A ideia, no campo da educação, de uma transformação, seja pessoal, seja social, vai ao encontro do que preconizam os estudos literários. Isso porque a literatura, enquanto experiência e conhecimento, proporciona uma resignificação do *eu* diante do *outro* e a desautomatização do olhar. Experiência aqui compreendida como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Pensar a educação literária a partir da experiência, é considerar, portanto, a valorização das subjetividades que são (re)construídas e (re)avaliadas a partir de cada leitura. E, uma vez partilhadas, experiências individuais de leitura transformam-se em aprendizagens coletivas. Essa compreensão faz toda a diferença no que diz respeito ao planejamento das aulas de literatura. Isso porque a experiência literária demanda tempo, mediação, reflexão e partilha, atributos que um ensino baseado na memorização não contempla.

Ao valorizar-se as subjetividades na educação literária, a leitura é vista como “um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria existência, à própria

vida” (PETIT, 2008, p. 72). Um ensino que renuncia à presença da literatura, força capaz de mobilizar, a partir da mediação escolar/docente, essas subjetividades, para substituí-la por teorias, datas, treinamentos para testes, certamente, estará abdicando de qualquer possibilidade de transformação, seja pessoal, seja social. Nesse sentido, o ensino de literatura deve ter como horizonte a experiência que humaniza por meio da palavra (COSSON, 2019). Essa experiência humaniza e, porque humaniza, transforma.

No decurso da experiência literária, o leitor é convidado a entrar em ação, mobilizar conhecimentos anteriores e ulteriores ao texto, construir os sentidos, *preencher* espaços em branco, levantar hipóteses, colocar-se diante de si e do outro. Nesse processo, a literatura é vista como uma expressão artística pujante para a construção de conhecimento, visto que o texto literário não é um mero objeto de prazer, mas uma linguagem capaz de violentar convenções de um mundo já pronto, dito, pensado e imposto sem reflexão (LARROSA, 2003).

Pensar a literatura dessa forma *violenta* inclusive um discurso reiterado no senso comum de que os livros são fonte de puro prazer, fruição e deleite e carregam consigo toda a *beleza do mundo*. Essa maneira de enxergar a leitura literária assenta-se em uma compreensão aligeirada de fruição estética, que põe a leitura literária sob uma perspectiva puramente hedonista do “ler por prazer” (DALVI, 2013a). Na verdade, a fruição “pode ser terreno movediço, que possibilita deslocamentos, experiências impactantes e complexas e, ainda assim – talvez por essas razões – é prazer/gozo/fruição” (RANKE, 2012, p. 58). Pensar a educação literária é assumir deliberadamente a intenção de percorrer esses *terrenos movediços*, que, por vezes, trazem profundas reflexões de natureza pessoal, social, política, religiosa etc. Nesse caminho, não há convicções sobre o ponto de chegada, até porque o *jogo* que é estabelecido entre leitor e texto é sempre imprevisível, uma vez que os sentidos deste são construídos a partir dos conhecimentos prévios daquele.

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

Diante desse encontro singular, que acontece na escola, entre alunos-leitores e obras literárias, convém questionarmo-nos: é viável, prudente e esperado que o investimento de tempo e energias do planejamento docente seja direcionado à retenção de informações *sobre* literatura?

A questão que se coloca é, na verdade, um ponto para refletirmos sobre a mediação docente. Jouve (2012, p. 137), a partir de uma constatação, aparentemente simples, fornece-nos pistas importantes sobre qual pode/deve ser o papel do professor. Assevera o autor que “não existe nada de inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação”. O primeiro ponto de análise diz respeito a uma compreensão de que o saber literário não é, de fato, sublime e indizível o bastante para se tornar inalcançável. Tampouco é algo para pessoas “*geniais, ociosas ou viajantes*” (DALVI, 2013b). Aliás, esses equivocados atributos que são dados ao leitor são sintomas claros das dificuldades que ainda habitam a literatura enquanto disciplina escolar, bem como da leitura literária no seio da sociedade.

Outro ponto diz respeito a como apropriar-se dos conteúdos veiculados nos textos literários. Segundo Jouve (2012), o simples leitor percebe algumas informações, o comentador identifica ou constrói saberes e o professor transforma esses saberes em conhecimento por parte dos alunos. O autor conclui que “Um *saber* não se torna efetivamente *conhecimento*, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência” (ibid, p. 137, grifos do autor). Destarte, uma das tarefas do professor de literatura é promover situações de leitura e aprendizagem nas quais os alunos se sintam encorajados e motivados a descobrir e percorrer os caminhos que cada texto oferece, a estabelecer diálogos com suas próprias vivências, a tomar consciência de si, dos outros e do mundo e a partilhar experiências com outros leitores.

Pensar a literatura em contexto escolar como uma experiência sensível que afeta o olhar dos alunos-leitores é um dos desafios mais prementes para educadores. Embora essa perspectiva não seja ainda dominante, há interessantes relatos de pesquisas científicas que têm como foco um ensino de literatura que prioriza as experiências com os textos e suas reverberações. Aqui destacamos muito brevemente alguns estudos:

Neves (2016), ao analisar as práticas de leitura de poesias em voz alta no Brasil e na França, percebeu que muitos alunos, ao se deixarem tocar pela leitura poética, puderam experimentar uma (re)construção de subjetividades, (re)colocação no mundo; Corso (2018), ao propor, em uma turma de ensino médio, a elaboração de *Dicionários Bizarros*, verificou que, em cada verbete criado pelos alunos, havia fragmentos poéticos de vivências e experiências

peçoais; Barbosa (2017), ao avaliar as atividades realizadas em círculo de leitura, concluiu que os alunos envolvidos experienciaram, durante as atividades, uma profunda vivência ética e política; Silva (2018), ao pesquisar sobre a utilização de diários de leitura literária durante dois anos, verificou que os alunos gradativamente manifestavam reações subjetivas às experiências literárias.

A partir da teoria e da síntese das pesquisas empíricas apresentadas, chegamos a, pelo menos, duas conclusões: a) O ensino de literatura tem todas as possibilidades e, mesmo, o dever, até pela natureza da matéria-prima com a qual trabalha, de superar o exercício pautado na memorização de informações tangenciais à leitura; b) Essa superação pode ocorrer por vários caminhos.

Para construirmos um caminho para um contexto específico, além da teoria atinente à literatura, recorreremos a referências que nos orientassem quanto às dimensões técnicas e pedagógicas de um site educacional, temas tratados na seção seguinte.

3 Usabilidade

Um website, em linguagem simples, corresponde a “um endereço eletrônico composto por um conjunto de hipertextos na Internet” (HEIM, 2019, on-line). A criação desses endereços eletrônicos, quando ainda da chamada web 1.0, exigia um conhecimento sofisticado da programação e aquisição de software específico (COUTINHO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2007). Por outro lado, hoje em dia, utilizadores comuns conseguem, com certa facilidade, criar gratuitamente websites por meio de plataformas como *Wix*, *Google Sites*, *WordPress* e tantas outras. Essas plataformas, no geral, oferecem modelos editáveis, nos quais os usuários podem inserir informações por meio de texto escrito, figuras, vídeos e áudios. Embora a disponibilidade dessas plataformas tenha facilitado bastante e, de alguma forma, democratizado a produção e distribuição de conteúdo, a criação de um website demanda, ainda, outros cuidados.

Um deles diz respeito ao conceito de usabilidade, vinculado à facilidade que usuários têm de utilizar um determinado *produto* em busca de objetivos específicos em ambientes específicos (JORDAN, 2002). É compreendida como “um *atributo de qualidade* que avalia a facilidade de uso das interfaces de usuário. A palavra 'usabilidades' também se refere a métodos para melhorar a facilidade de uso durante o processo de design” (NIELSEN, 2012, on-line,

grifos do autor, tradução nossa)⁵. Essa facilidade de uso “refere-se à rapidez com que os usuários podem aprender a usar alguma coisa, a eficiência deles ao usá-la o quanto lembram daquilo, seu grau de propensão a erros e o quanto gostam de utilizá-la” (NIELSEN; LORANGER, 2007, p. xvi). Esses atributos de qualidade, de dimensão técnica, para um website, embora não tenham sido pensados inicialmente para o uso educacional, têm, em seu cerne, elementos que podem favorecer processos de ensino-aprendizagem e estão associados à facilidade para aprender, eficiência para utilizar, facilidade para (re) lembrar, presença de poucos erros e satisfação subjetiva (NIELSEN, 1990).

Para além dessa dimensão/usabilidade técnica, que se preocupa com a facilidade que os usuários têm de aprender a usar um sistema/website (NOKELAINEN, 2006), há, no caso de websites criados para educação, uma outra dimensão essencial que precisa ser observada: a usabilidade pedagógica. Esta acrescenta à relação usuários/website a interação entre os alunos e objetivos educacionais pensados para determinadas atividades. Então, “além do diálogo entre um usuário e um sistema, a usabilidade pedagógica de um sistema e/ou material de aprendizagem também depende das metas estabelecidas para uma situação de aprendizagem pelo aluno e pelo professor” (NOKELAINEN, 2006, p. 180, tradução nossa)⁶. Essas dimensões não podem ser vistas isoladamente, atuam de forma relacionada. Enquanto a usabilidade técnica busca uma interação sem problemas com um determinado sistema, a usabilidade pedagógica visa apoiar o processo de aprendizagem (HADJERROUIT, 2010).

A harmonia entre essas dimensões, técnica e pedagógica, tem como objetivo central a construção de um sistema no qual haja facilidade em usar e em aprender. Contribuem para esse fim cuidados referidos por Carvalho (2006) sobre a estrutura, navegação, orientação e interface do site. Lim e Lee (2007), ao fornecerem diretrizes de usabilidade para sites educacionais de inglês como segunda língua, propõem uma lista de verificação, sintetizada no quadro 1:

Quadro 1- categorias de verificação da usabilidade pedagógica

Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • Devem ser claras, precisas com linguagem apropriada ao público a que se destinam • Devem apresentar os objetivos e uma sequência apropriada para aprendizagem
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Devem corresponder aos objetivos do site • Devem ser autênticos e contextualizados de modo a permitirem que os alunos facilmente transmitam-nos a outros contextos e apliquem em situações da vida real
Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • Precisam ser projetadas para reforçar o conteúdo de aprendizagem

⁵ A quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use. The word "usability" also refers to methods for improving ease-of-use during the design process.

⁶ In addition to the dialogue between a user and a system, the pedagogical usability of a system and/or learning material is also dependent on the goals set for a learning situation by the student and teacher.

	<ul style="list-style-type: none"> • Devem ter carga de trabalho apropriada • Devem promover a aprendizagem autodirigida, automonitorada e autorregulada
Variáveis dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Devem considerar, na medida do possível, informações pessoais, os domínios cognitivos, afetivos e metacognitivos, tais como idade, gênero, personalidade, estilos de aprendizagem, conhecimentos prévios, capacidade de aprendizagem autorregulada etc.
Interações	<ul style="list-style-type: none"> • Devem considerar as relações aluno ↔ site, professor ↔ aluno, aluno ↔ aluno, de modo a promoverem apoio, acompanhamento, avaliação, feedback e construção coletiva do conhecimento
Avaliações	<ul style="list-style-type: none"> • Devem corresponder aos objetivos de aprendizagem • Devem ser contextualizadas • Devem contribuir para a qualidade geral do processo, de forma cíclica

Fonte: autores (2021) a partir de Lim e Lee (2007)

Essas categorias, embora tenham sido pensadas para websites da disciplina inglês como segunda língua, podem ser adaptadas para outras áreas do saber. Há muitos cuidados de natureza técnica e pedagógica que devem ser tomados aquando da criação de um website, a fim de que as experiências de aprendizagem sejam as mais exitosas possíveis e de que os alunos tirem partido das potencialidades da *Web*. Lencastre e Chaves (2008) destacam que a aprendizagem na *Web* oferece inúmeras vantagens, entre elas a possibilidade que estudantes têm de pesquisar e comparar informações de acordo com seu ritmo individual e que a construção de um bom website pode engajá-los no processo de aprendizagem. Os pesquisadores afirmam ainda que “é necessário que, como criadores desses sites, antecipemos as perguntas dos estudantes e tenhamos certeza de que eles encontrarão respostas” (LENCASTRE; CHAVES, 2008, p. 1-2, tradução nossa).⁷

A clareza das informações, a navegação facilitada, a antecipação de possíveis perguntas e a indicação das respostas de que precisam colaboram para uma experiência de aprendizagem mais proveitosa. Assim, minimizam-se os ruídos na comunicação e, conseqüentemente, a dispersão, ou mesmo, a desistência dos alunos.

4 Design-based research e caminhos da pesquisa

A abordagem metodológica escolhida para esta investigação é a *Design-based research* (DBR). O primeiro ponto que precisa ficar claro é a opção pela manutenção da grafia original, em inglês. Uma tradução literal para o português seria *pesquisa baseada em desenho*, ou, ainda, *pesquisa baseada em projeto*. No entanto, essas denominações, no nosso entender,

⁷ It is necessary that, as creators of these websites, we should anticipate students' questions and be sure that they will find answers.

(ainda) não dão conta de marcar as especificidades da DBR, uma vez que toda e qualquer pesquisa científica é precedida por um planejamento, um *desenho* ou um *projeto*. Isso não quer dizer que uma tradução para a língua portuguesa não possa, ao longo do tempo, estabelecer-se nas pesquisas em países de língua portuguesa. Oliveira et al (2009) referem-se à DBR como “a investigação baseada no planejamento”, já Matta, Silva e Boaventura (2014) defendem que o melhor termo em português para designar a DBR é “Pesquisa de Desenvolvimento”. Essa segunda acepção, com a qual concordamos, de fato, aproxima-se bastante do propósito do método: desenvolver colaborativamente melhorias nas práticas educacionais. Ainda assim, por ora, preferimos a denominação original às traduções.

Outro ponto que consideramos importante esclarecer diz respeito ao período em que foi concebido nosso projeto de investigação, novembro de 2018, em um mundo *pré-pandemia*, portanto. Naquela ocasião já apontávamos a DBR como método, sem imaginarmos, claro, que a parceria entre o pesquisador e as professoras que participaram da pesquisa seria tão bem-vinda, necessária e produtiva, como veremos adiante, para a *superação* de novos problemas impostos pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Feitos esses esclarecimentos iniciais, discorreremos brevemente sobre nossa opção pela DBR, abordagem metodológica que tem como alicerces a interação e colaboração entre investigador e sujeitos da investigação em um processo cíclico que produz e refina a teoria e métodos ou ferramentas investigadas, definida como:

uma metodologia sistemática, mas flexível destinada a melhorar as práticas educacionais através de análise iterativa, projeto, desenvolvimento e implementação, baseada na colaboração entre pesquisadores e participantes em situações reais, conduzindo a princípios e teorias de design contextualmente sensíveis (WANG; HANNAFIN, 2005, p. 6–7, tradução nossa)⁸.

A investigação não ocorre especificamente para que se teste uma teoria, visto que esta, assim como o próprio *design*, é também constructo do próprio processo. A teoria é tanto base quanto resultado de uma metodologia que tem como um de seus propósitos melhorar as práticas educacionais, o que revela seu caráter pragmático e engendra uma maior e necessária aproximação entre academia e escola, pesquisa e práticas educacionais concretas, cotidianas.

⁸ A systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings and leading to contextually-sensitive design principles and theories.

Em um contexto real de aprendizagem e de investigação, os sujeitos (investigador, professores e alunos) têm muito a ganhar com as interações entre si, com as iterações dos ciclos projetados e com os refinamentos de métodos e teorias que potencializem os processos pedagógicos.

Uma peculiaridade dessa metodologia é a sua aplicação em contexto educativo, com sujeitos atuam nessa esfera. Segundo Anderson e Shattuck (2012, p. 2, tradução nossa), a DBR “é uma metodologia projetada por e para educadores que procura aumentar o impacto, a transferência e a tradução da pesquisa educacional em melhores práticas”⁹. O trabalho é planejado *por e para* educadores e vislumbra sempre a melhoria tanto da prática quanto da própria pesquisa em contextos educacionais. Do encontro entre pesquisadores e professores em um contexto real de aprendizagem emergem debates, partilha de ideias, trocas de experiências e, nesse movimento, todos são locupletados, sujeitos, investigação e educação. Há na DBR o pressuposto básico de que as práticas pedagógicas existentes sempre podem ser melhoradas.

Para tanto, a investigação acontece de forma cíclica ou iterativa, de modo que a cada etapa haja um aperfeiçoamento tanto da teoria quanto da prática, o que resulta em uma compreensão mais profunda de situações de aprendizagem, que costumam ser complexas. Segundo Herrington et al (2007), um típico estudo que recorre a DBR tem dois ou mais ciclos e que, após a implementação e avaliação do primeiro, mudanças são realizadas, buscando melhorias. A observação e a avaliação dos resultados desses ciclos permitem aos pesquisadores e sujeitos a alteração da proposta primeira com o propósito de resolver, ainda que provisoriamente, os problemas apontados nas fases iniciais da pesquisa.

Em se tratando de DBR, fala-se em caráter provisório para a resolução de problemas, por conta de sua natureza iterativa. Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 27) afirmam que “a DBR, por ser uma metodologia voltada para a construção de soluções práticas, não é feita para terminar”. Esses mesmos autores apontam que estudos dessa natureza devem ter dois ou mais ciclos de aplicação, de modo que a partir da análise de um ciclo anterior, possa haver alterações e refinamentos para o ciclo seguinte.

O recorte feito para elaboração deste manuscrito diz respeito à etapa de pesquisa realizada para preparação do primeiro ciclo iterativo, que contou com a participação de 3 professoras. A figura 1 ilustra o caminho percorrido:

Figura 1- etapas da pesquisa

⁹ is a methodology designed by and for educators that seeks to increase the impact, transfer, and translation of education research into improved practice.

01	• Redação do projeto de pesquisa
02	• Elaboração e validação dos instrumentos de recolha de dados
03	• Submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil
04	• Convite feito às professoras participantes
05	• Entrevista com as professoras
06	• Análise das entrevistas
07	• 1ª Reunião para apresentação das ideias iniciais
08	• Reuniões de planejamento
09	• Criação do site Espelhos
10	• Validação do site Espelhos

Fonte: autores (2021)

Uma vez elaborado o projeto de pesquisa, com a definição das questões de investigação e do aporte teórico, elaboramos um roteiro de entrevista para recolha de dados relativos à compreensão das professoras sobre literatura, ensino, avaliação e tecnologias digitais. Em seguida, procedemos com a produção e levantamento dos documentos necessários para submissão da pesquisa à Plataforma Brasil, sistema eletrônico do Governo Federal do Brasil que sistematiza o recebimento, nos Comitês de Ética em todo o país, dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos. A pesquisa foi aprovada no dia 12 de maio de 2020, sob o parecer de número 4.021.731.

Após a aprovação da pesquisa, formalizamos o convite às professoras participantes, com quem, informalmente, já havíamos estabelecido contato desde o final de 2019. Estas são colegas de trabalho de um dos autores e exercem suas atividades docentes no IFMA, Campus São Luís-Centro Histórico, com o ensino de língua e literatura portuguesa e/ou estrangeiras. Uma vez aceito o convite, agendamos uma entrevista com cada uma delas.

As entrevistas foram realizadas, via Google Meet, em maio de 2020. Os dados gerados nessa fase foram analisados à luz da análise temática, a partir das contribuições de Braun e Clarke (2012, 2006). Esta se caracteriza como um método que identifica, analisa e relata padrões (temas) dentro dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006). As entrevistas foram gravadas e transcritas. Nesse processo que foi também de familiarização com os dados, à luz do que é recomendado pelas autoras supracitadas, realizamos leituras e releituras dos dados e, partindo da teoria e das nossas questões de investigação, iniciamos o processo de codificação.

Em consórcio com análise temática, recorreremos, ainda, aos princípios do dialogismo bakhtiniano, considerando que os dados produzidos se materializam em enunciados e, como tais, são sempre elos na cadeia das comunicações, respondem a outros enunciados anteriores e posteriores (BAKHTIN, 1997). Além da organização dos temas, interessava-nos, para análise, conhecer outras vozes com as quais nossas interlocutoras dialogavam, com intuito de aprendermos em profundidade o modo como concebiam a literatura, enquanto construção humana (sentido ontológico) e disciplina escolar (sentido pedagógico).

Iniciado o processo de análise das entrevistas, realizamos o primeiro encontro coletivo no dia 13 de junho de 2020. Na ocasião, apresentamos, a partir do enquadramento teórico da pesquisa e da interpretação dos enunciados produzidos pelas professoras, um esboço de projeto de intervenção com algumas ideias incipientes. Nesse mesmo dia, acordamos que faríamos encontros síncronos semanais para discussão de temas atinentes ao escopo do projeto e para a construção coletiva de uma proposta para o ensino de literatura no nível médio. Esses encontros ocorreram durante o segundo semestre de 2020. Além dos momentos síncronos, os sujeitos estavam em contato constante via grupo de aplicativo de comunicação instantânea (WhatsApp), editor colaborativo de texto (Word on-line), editor colaborativo de website (Wix) e editor colaborativo de um mural virtual (Padlet).

Desse processo de pesquisa e (co)formação resulta o website *Espelhos*, pensado, elaborado e validado para mediar o ensino de literatura em turmas do ensino médio do IFMA. Na seção seguinte, apresentamos e discutimos os dados gerados nas interações com as professoras e apresentamos alguns elementos do website *Espelhos*.

5 Espelhos

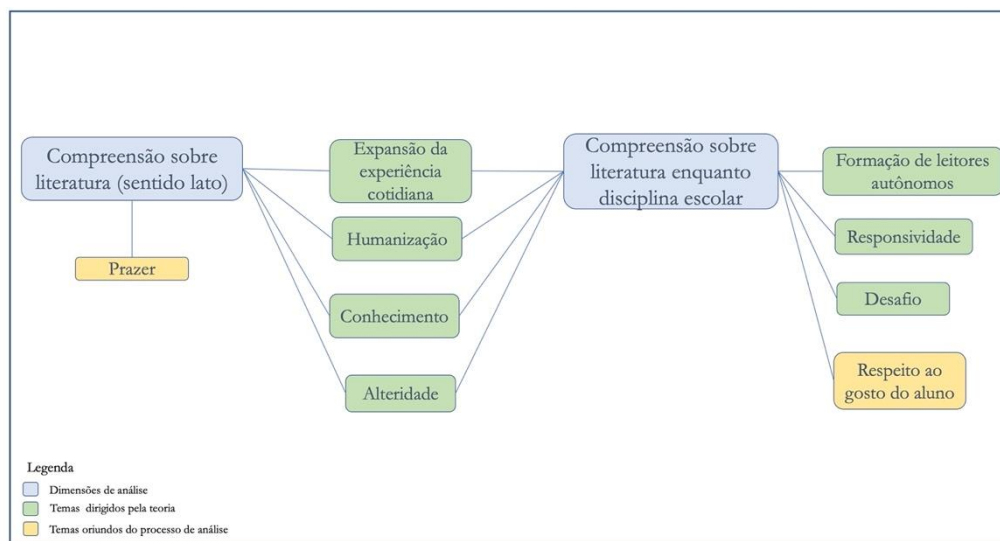
No campo conceitual e pedagógico, o website *Espelhos* contempla nossa orientação teórica atinente ao ensino de literatura, bem como a compreensão das professoras que participaram da pesquisa. A conjugação desses fatores obviamente não acontece de forma espontânea, é forjada em processos de (co)formação, negociação, (co)autoria e nas tensões típicas e, no nosso caso, fecundas, que ocorrem na constituição de discursos divergentes. A natureza do método escolhido não pressupõe a presença de um pesquisador que elabora um projeto e o *entrega* a outrem para que seja executado. Ao contrário, as propostas são construídas coletivamente e enriquecidas pelas experiências de *todos* os sujeitos.

No campo técnico, além das orientações encontradas na literatura científica, recorreremos a um painel de especialistas (pesquisadores doutores e doutorandos e alunos de graduação em Letras), como forma de *validar* o que foi construído.

5.1 Análise temática

Inicialmente, apresentamos o mapa temático, fruto do processo de análise das entrevistas, das notas de campo e das reuniões de planejamento. É importante pontuarmos que percorremos as 6 fases preconizadas por Braun e Clarke (2006) e analisamos em detalhes cada um dos temas. No entanto, dados os limites do gênero artigo científico e a confluência entre as respostas das professoras e a maior parte dos temas (orientados pela teoria), optamos por discorrer neste trabalho apenas sobre os temas decorrentes do processo de análise. O mapa temático é apresentado na figura 2:

Figura 2 - mapa temático da investigação



Fonte: autores (2021)

Como forma de assegurar o anonimato das professoras, os excertos aqui apresentados são identificados com o código PROF, seguido de uma numeração, que corresponde a cada uma das participantes.

5.1.1 Prazer

Antes da análise do tema, importante reiterarmos nossa compreensão sobre o prazer associado à leitura literária, conforme já explicitado no referencial. Por se tratar de uma

pesquisa direcionada a jovens do ensino médio que ainda estão, portanto, em uma etapa muito incipiente de construção do gosto, em todas as suas nuances, o prazer que a literatura pode proporcionar é, especialmente nesta fase da vida, algo ainda para ser apre(e)ndido em um processo paulatino.

Ademais, no trabalho com jovens, a associação do literário a um prazer quando ele nunca é sentido pode, inclusive, ter efeitos contraproducentes (PETIT, 2020). A bem da verdade, o prazer aqui aparece dentro da dimensão mais geral e não pedagógica sobre literatura. Nesse sentido é absolutamente natural e compreensível que o tema perpassasse o discurso de professoras já com uma trajetória enquanto leitoras.

O que percebemos, de modo geral, é que nem uma delas concebia a literatura como algo meramente hedonista ou adotava o discurso acrítico do “ler por prazer” (DALVI, 2013a). Prova disso é que a mesma professora que não “*desliga literatura da fruição do prazer*” (PROF1), o que vai, portanto, ao encontro de suas expectativas, cita Barthes para mostrar como a literatura “*quebra as bases e faz tremer*”.

A PROF2, ao associar literatura “*com o mundo, com a vida, com nós mesmos, com as nossas emoções, com nossos valores com o que é significativo pra gente*” e utilizar o possessivo *nosso(a)*, oferece-nos algumas possibilidades de análise. A primeira, e a que justifica sua inclusão neste tema, diz respeito à busca ou seleção de algo que vai ao encontro de algo já conhecido, suficientemente *significativo*, aprazível do ponto de vista pessoal, com potencial, portanto, para proporcionar prazer e, sobretudo, valorizar a experiência.

Uma outra forma de compreender o que é enunciado pela PROF2 é considerar o *nosso* sob uma perspectiva que extrapola o individual. Nesse caso, o “*nosso*”, associado ao contato “*com o mundo e com a vida*”, assume um caráter mais plural, coletivo. As “*nossas emoções e valores*” (PROF2) dão conta das emoções e valores humanos, daquilo que, não necessariamente, vai ao encontro de um gosto pessoal ou busca pelo prazer, mas que, inexoravelmente, toca nas questões mais sensíveis que compreendem a existência humana em todas as suas dualidades e complexidades. Na esteira dessa compreensão, conseguimos perceber uma forte relação, ainda que aparentemente não-intencional, com o pensamento de Larrosa (2002), que se refere à literatura enquanto experiência que “*nos passa, nos toca*” e que tem potencial para nos fazer “*amar viver essas experiências de novas descobertas*” (PROF3).

Seja qual for a interpretação, fica evidente na fala da PROF2 que a leitura literária por prazer está associada à experiência que toca o indivíduo e/ou a coletividade. No caso da leitura literária na escola, é importante compreendermos que o prazer, que a fruição estética pode

proporcionar, é fruto de um processo que exige tempo e mediação docente, uma vez que “*ler não é fácil, leitura não é inerente ao ser humano, a gente aprendeu*” (PROF1).

Acrescentaríamos que estamos constantemente aprendendo a ler, especialmente quando se trata de texto literário, com suas múltiplas referências, polissemia, estilos individuais de escrita etc. e que o prazer da leitura literária na escola é (ou deveria ser), em alguma medida, ensinado.

5.1.2 Respeito ao gosto do aluno

Acreditamos que o *respeito* ao gosto dos alunos, em se tratando de educação literária na escola, deva ser relativizado, o que não se confunde com qualquer forma de discriminação ou estigmatização. A escola, enquanto instituição formal de ensino, tem obrigação de ensinar, sob pena de sua inutilidade, aquilo que o mero e *livre* contato com o cotidiano não é capaz. Além disso, é necessário reconhecermos que o gosto desses jovens leitores é, geralmente, construído sob forte influência da indústria cultural, que oferece *obras* que reproduzem a superficialidade da vida ordinária e que demandam pouca reflexão (LOUREIRO; RAMALHETE; STEN, 2020). A PROF1, ao discorrer sobre como lida com as leituras que os alunos realizam fora da escola, sintetiza, igualmente, nossa compreensão sobre o tema. Segundo ela,

se o aluno estiver lendo, você não pode dizer que ele não pode ler aquilo, claro eu acho que você pode começar a trazer outras coisas para ele, mas nunca você, eu acho, pode assim boicotar ou ridicularizar ou fazer qualquer coisa contra um livro que o aluno goste.

De fato, não é ignorando ou ridicularizando o que os alunos leem que contribuiremos para a formação de leitores. No entanto, é absolutamente legítimo e recomendado que os professores, que, em tese, têm um maior repertório de leitura que os alunos do ensino médio, façam a seleção de textos que julgarem pertinentes à faixa etária dos discentes e aos propósitos de seu planejamento, como forma de expandir os horizontes dos educandos.

A PROF2 destaca a legitimidade da seleção de obras literárias feita pelo professor para o trabalho com os alunos e, assim, enuncia: “*Eu acho que o professor pode escolher, por conta da formação, por conta das leituras que ele já tem (...) [o que não exclui a necessidade de] ouvir o aluno e saber o que ele já conhece, ou o que ele tem curiosidade de conhecer, o que ele já ouviu falar, mas ainda não teve contato*”. Consideramos que essa, em se tratando de educação literária na escola, é a melhor forma de respeitar o gosto do aluno em formação:

conhecer o que leem, quais seus interesses e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes textos que vão além de seus interesses mais imediatos.

5.2 Website *Espelhos*¹⁰

O site é resultado das etapas de pesquisa e planejamento junto às docentes que participam da investigação. Foi construído para ser a referência para disciplinas por elas ministradas e levou em consideração as especificidades do ERE, bem como das próprias orientações institucionais. Uma das contingências impostas por esse modelo, no caso específico do IFMA, diz respeito ao tempo destinado a cada etapa formativa, compreendido entre 53 e 57 dias. Logo, se primamos pela leitura de obras literárias na íntegra, não faria sentido a seleção de romances, por exemplo. Assim, optamos por contos, poemas, canção e pinturas.

Ao decidirmos que recorreríamos a gêneros mais curtos, uma das professoras sugeriu o nome de Machado de Assis, reconhecido escritor brasileiro que transita por vários gêneros literários, incluindo o conto. Dada a escolha do gênero, começamos a discutir sobre vários contos consagrados do autor. As conversas fluíam bastante, uma vez que todos os sujeitos se revelaram apreciadores da literatura machadiana e, assim, iam surgindo muitas ideias para o trabalho em torno dos textos.

Um dos textos sugeridos foi *O Espelho* (1994), o que gerou entusiasmo em todos e quase que um imediato e não planejado *brainstorm*, com sugestões de ideias de temas, abordagens e intertextos, como o conto homônimo de Guimarães Rosa (1962), também contemplado na proposta. Tomamos nota de tudo e em um intervalo de duas semanas já havia um primeiro esboço no editor de textos *Word* (compartilhado) daquilo que meses depois viria a ser a primeira versão do site.

No editor de texto, fomos construindo uma sequência de procedimentos em torno das leituras literárias, que levou em consideração alguns aspectos do dialogismo bakhtiniano e de práticas para o letramento literário proposto por Cosson (2019). Essa construção precisava contemplar: os objetivos da pesquisa, que pressupunham a utilização de metodologias ativas; a compreensão dos sujeitos sobre o ensino de literatura, fruto das entrevistas e das sessões formativas (de planejamento); o tempo destinado ao projeto e as especificidades do ERE no IFMA e dos alunos para os quais seria dirigida a proposta.

¹⁰ <https://profnataniel.wixsite.com/espelhos>

Uma das especificidades que já conhecíamos, por conta de pesquisa realizada e divulgada pelo setor pedagógico da escola, dizia respeito às condições dos alunos para acessar a Internet. A maioria dispunha apenas de celulares com pacotes de dados limitados. Aqueles que não tinham equipamentos e/ou acesso à Internet foram contemplados com programas de oferta de dados móveis e/ou dispositivos eletrônicos da própria instituição, para garantir que todos pudessem acompanhar as aulas. Ao considerarmos essa precariedade de acesso, retiramos todas as animações dos textos, deixando apenas as imagens estáticas e dois pequenos *gifs* para não comprometer o tempo e o uso de dados no carregamento das páginas e, conseqüentemente, a rapidez e eficiência do acesso (CARVALHO, 2006; NIELSEN; LORANGER, 2007). Pensando no contexto de acesso, a construção do site na plataforma Wix foi orientada para visualização em celulares, principal dispositivo utilizado pelos alunos. A figura 3 apresenta a tela inicial do site¹¹.

Figura 3 - Página inicial do site



Fonte: autores (2021)

Sobre as dimensões técnicas e pedagógicas, destacamos que seguimos a maior parte das recomendações que encontramos na teoria e na avaliação de um painel de especialistas. Este foi formado por “várias pessoas consideradas capazes para o tratamento das questões envolvidas no objetivo da pesquisa” (PINHEIRO; FARIAS; ABE-LIMA, 2013, p. 185), que teceram críticas e sugestões que foram fundamentais para o aprimoramento do site. As únicas recomendações que encontramos tanto na teoria, quanto na avaliação dos especialistas e que,

¹¹ Para conhecer maiores detalhes, recomendamos que os interessados acessem o site.

de forma deliberada, não seguimos, dizem respeito às atividades de interação e colaboração entre alunos e professores dentro do site. Por se tratar também de uma pesquisa acadêmica, com a conseqüente divulgação do site em comunicações científicas como esta, optamos por realizar essas interações em ambientes onde a identidade dos alunos estaria mais preservada, como *Padlet*, *WhatsApp* e *Google Sala de Aula*.

Uma vez *finalizado*, ressaltamos que a construção do site revelou que, mesmo pessoas sem qualquer tipo de formação em informática, como é o nosso caso, são capazes de produzir um artefato educativo que leve em consideração as dimensões técnicas e pedagógicas. Agora, claro, esse processo é lento e pode ser enriquecido quando é feito por um coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do que do foi tratado neste trabalho, foi possível observarmos que criação colaborativa de um site educacional, para mediar o ensino de literatura, demanda dos sujeitos algum investimento de tempo e dedicação, visto que muitos elementos precisam ser observados.

No percurso investigativo, conseguimos observar ganhos de natureza metodológica e epistemológica para todos os envolvidos. A DBR, como base metodológica, possibilitou o envolvimento dos sujeitos diante de um objetivo comum: preparar uma proposta de intervenção para o ensino de literatura a ser aplicada durante as aulas do ERE. As professoras precisavam seguir suas atividades de ensino; o pesquisador, igualmente, precisava seguir suas atividades de pesquisa, pensadas para um cenário pré-pandemia. Com o *novo mundo* (do qual a educação faz parte) que se desnudou diante dos nossos olhos, a aproximação entre esses sujeitos se mostrou ainda mais necessária e valiosa.

As professoras puderam conhecer um pouco da teoria subjacente à pesquisa desenvolvida, bem como novos recursos e ferramentas que pudessem viabilizar a mediação docente durante as aulas remotas. Puderam ainda, diante do olhar do outro (colegas de trabalho e pesquisador), refletir sobre sua prática e vislumbrar novas possibilidades para o ensino de literatura que considerassem o uso das TIC nesse processo, agora mais necessárias que nunca.

O pesquisador, além de ter visto seu objeto de pesquisa reconfigurado diante da pandemia, pôde alargar, a partir do olhar do outro (professoras participantes) e de negociações, a compreensão sobre o ensino de literatura. Foi possível ainda desenvolver novas habilidades

para construção de artefatos que considerassem a realidade precária de acesso a equipamentos e à conexão com a Internet de uma boa parte dos alunos para quem se destina a proposta.

A propósito, à altura da redação deste manuscrito, já temos alguns dados sobre dois ciclos de pesquisa desenvolvidos entre o final de 2020 e o início de 2021, sob o guia do site *Espelhos* e outras ferramentas. Esses dados ainda estão sendo analisados e serão divulgados em publicações futuras.

O que é possível concluirmos, de forma mais categórica com esta etapa do trabalho e diante de tudo o que exposto, é que se torna fundamental considerarmos a realidade concreta dos alunos a que se destina qualquer proposta. Assim, embora o site apresentado possa ser reaproveitado por outros professores e pesquisadores, é mister que estes verifiquem a viabilidade tanto das propostas pedagógicas, quanto do uso das ferramentas indicadas, o que inclui, minimamente, a possibilidade de os discentes acessarem o site.

O mundo pandêmico vem deixando ranhuras sociais incontornáveis. A mais grave delas, no país, certamente é morte de quase 700 mil brasileiros. A educação, como parte do tecido social, não escapa aos problemas. A pandemia escancarou as desigualdades sociais e a educação pública precisou garantir, por meio de programas, o mínimo de infraestrutura para que alunos de baixa renda pudessem acompanhar as aulas.

Por outro lado, dadas as contradições da vida, a mesma pandemia impulsionou na educação, em alguma medida, a (re/des) construção de professores, de processos colaborativos, de didáticas e da forma como utilizamos as TIC. A necessidade de encontrarmos caminhos para garantir que a escola continuasse a cumprir seu papel na formação dos jovens foi para nós o motor mais importante para a construção da proposta pedagógica. Necessidade esta que, independentemente dos rumos que o planeta e a educação tomarem, continuaremos a perseguir.

Esperamos assim ter dado o nosso contributo para a pesquisa em torno da aproximação entre TIC e ensino de literatura, especialmente ao considerarmos as contingências do ERE e vislumbramos alguns caminhos futuros para a educação que, embora imprevisíveis, certamente farão cada vez mais uso das metodologias e tecnologias experimentadas em um contexto adverso.

Agradecimentos

Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. Grupo de Estudos Ensino-aprendizagem de Línguas e Literaturas nos



Institutos Federais (Eallif). Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologias Digitais na Educação– GEP-TDE. Centro de Investigação em Educação (CIEd) - Universidade do Minho.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Terry; SHATTUCK, Julie. Design-based research: A decade of progress in education research? **Educational researcher**, v. 41, n. 1, p. 16–25, 2012. .
- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000240.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Daniela Aguiar. (res) Significando o ensino de literatura: uma experiência de círculo de leitura e leitura subjetiva com alunos de ensino médio. **Anais do VIII SAPPIL - Estudos de Literatura**, v. 1, n. 1, 23 dez. 2017. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VIIISAPPIL-Lit/article/view/813>. Acesso em: 3 nov. 2020.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Thematic analysis. In: COOPER, Harris; CAMIC, Paul M.; LONG, Debra L.; PANTER, A. T.; RINDSKOPF, David; SHER, Kenneth J. (orgs.). **APA handbook of research methods in psychology. Vol.2. Research designs: quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological**. Washington: American Psychological Association, 2012. p. 57–71. Disponível em: <http://content.apa.org/books/13620-004>. Acesso em: 1 fev. 2021.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Indicadores de qualidade de sites educativos. **Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação**. Ministério da Educação, v. 2, p. 55–78, 2006. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>. Acesso em: 27 out. 2020.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- CORSO, Gizelle Kaminski. Dicionários bizarros: fragmentos poéticos de experiências. **Anuário de Literatura**, v. 23, n. 1, p. 76–86, 1 jan. 2018. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=&AN=129645717&site=eds-live>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Blog e wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In: SIIE 2007: ACTAS DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 2007. **Anais...** Porto, Portugal: 2007. p. 199–204. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- DALVI, Maria Amélia. **Leitura de literatura na escola (minicurso - aula 3)**. Canal Parábola Editorial: 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jD4LDxzR6fs&list=PLJTYyIbC0TwaHTI6MmD4EnnZM8bL48bY&index=3>. Acesso em: 27 out. 2020.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, v. 19, n. 38, p. 11–34, 2013a.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 67–97.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

HADJERROUIT, Said. A Conceptual Framework for Using and Evaluating Web-Based Learning Resources in School Education. **Journal of Information Technology Education: Research**, v. 9, n. 1, p. 53–79, 1 jan. 2010. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/111356/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

HEIM, Bruno. **O que é um website e qual a sua finalidade**. 2019. Disponível em: <https://www.brunoheim.com.br/o-que-e-um-website/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

HERRINGTON, Jan; MCKENNEY, Susan; REEVES, Thomas; OLIVER, Ron. Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. 2007. **EdMedia+ Innovate Learning** [...]. Vancouver, Canadá: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2007. p. 4089–4097.

JORDAN, Patrick W. **An introduction to usability**. London: Taylor & Francis, 2002.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?**. São Paulo: Parábola, 2012.

LARROSA, Jorge. A novela pedagógica e a pedagogização da novela. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 117–138.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 maio 2020.

LENCASTRE, J.; CHAVES, J. A usability evaluation of educational websites. *In*: PROCEEDINGS OF EADTU CONFERENCE, 2008. **Anais...** França: 2008.

LIM, C J; LEE, S. Pedagogical Usability Checklist for ESL/EFL E-learning Websites. **Journal of Convergence Information Technology**, v. 2, n. 3, p. 10, 2007.

LOUREIRO, Robson; RAMALHETE, Mariana Passos; STEN, Samira da Costa. Os livros mais vendidos: literatura juvenil e experiência estética. **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e67027>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA**, v. 23, n. 42, p. 23–36, 2014. .

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Leituras poéticas na construção da subjetividade dos alunos do ensino médio. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 52, p. 47–67, 9 jul. 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/159>. Acesso em: 25 abr. 2020.

NIELSEN, Jakob. Evaluating hypertext usability. *In*: JONASSEN, David H.; MANDL, Heinz (eds.). **Designing hypermedia for learning**. Berlin: Springer-Verlag, 1990. p. 147–168.

NIELSEN, Jakob. Usability 101: Introduction to Usability. 2012. **Nielsen Norman Group**. Disponível em: <https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>. Acesso em: 26 nov. 2020.

NIELSEN, Jakob; LORANGER, Hoa. **Usabilidade na web: projetando websites com qualidade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

NOKELAINEN, Petri. An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. **Journal of Educational Technology & Society**, v. 9, n. 2, p. 178–197, 2006.

OLIVEIRA, Teresa; FREIRE, Ana; CARVALHO, Carolina; AZEVEDO, Mário; FREIRE, Sofia; BAPTISTA, Mónica. Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências. **Educar em Revista**, n. 34, p. 19–33, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602009000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 jan. 2021.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo - Experiências de transmissão cultural na actualidade**. Matosinhos, Portugal: Fatoria K de Livros, 2020.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINHEIRO, José de Queiroz; FARIAS, Tadeu Mattos; ABE-LIMA, July Yukie. Painel de Especialistas e Estratégia Multimétodos: Reflexões, Exemplos, Perspectivas. **Psico**, v. 44, n. 2, p. 19 jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11216>. Acesso em: 29 set. 2020.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus. **O lugar da fruição em aulas de literatura em um Centro de Ensino Médio de Araguaína, Tocantins**. 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2012.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.

SILVA, Eduarda Schneider da. **“Diários de leitura” – um caminho para o incentivo à leitura subjetiva em turma de ensino fundamental da rede privada de Bagé/RS**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/3482>. Acesso em: 3 nov. 2020.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

WANG, Feng; HANNAFIN, Michael J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. **Educational Technology Research and Development**, v. 53, n. 4, p. 5–23, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02504682>. Acesso em: 14 jan. 2021.