

O Lugar das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Formação de Leitores de Textos Literários na Educação Profissional e Tecnológica

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.1.9343>

Ana Claudia Santos¹, Rodrigo Alves dos Santos²

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um estudo cujo objetivo geral foi identificar qual era o lugar atribuído às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por professores de língua portuguesa durante o trabalho com a leitura literária realizado em cursos de ensino médio integrados à educação profissional e tecnológica em escolas públicas estaduais da região Centro-Oeste de Minas Gerais. A investigação adotou uma abordagem qualitativa e se valeu de pesquisa documental e de campo, a qual utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário *on-line* aplicado a 13 docentes de 15 escolas. Todo esse processo permitiu constatar que os professores que atuam nas instituições pesquisadas reconhecem o valor e a importância do estudo do texto literário, mas encontram dificuldade de inserir as TDIC como estratégia de intervenção educativa de modo a formar o leitor crítico de textos literários desejado pelos documentos reguladores dos anos finais da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Aula de Português; EPTNM; Formação de Leitores de Literatura. TDIC.

The Place of Digital Information and Communication Technologies in the Education of Literary Text Readers in Brazilian Professional and Technological Education

Abstract: This article presents the results of a study whose general objective was to identify the place attributed to Digital Information and Communication Technologies (TDIC in Brazilian Portuguese) by Portuguese language teachers during work with literary reading carried out in high school courses, integrated into professional and technological education in state public schools in the Central-West region of Minas Gerais, Brazil. The investigation adopted a qualitative approach and used documentary and field research, which used an online questionnaire applied to 13 teachers from 15 schools as a data collection instrument. This entire process made it possible to verify that teachers who work in the researched institutions recognize the value and importance of studying literary texts, but find it difficult to insert TDIC as an educational intervention strategy in order to form the critical reader of literary texts desired by the documents, regulators of the final years of Brazilian basic education.

Keywords: Portuguese Class; Integrated Vocational Secondary Education; Education of Literature Readers; Digital Information and Communication Technologies

¹ Professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual Padre Paulo, Santo Antônio do Monte (MG). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo PPG-PROFEPT-CEFET-MG. anaclaudiasantoss.acs@gmail.com

² Departamento de Formação Geral - CEFET-MG - Divinópolis. Docente do PPG-PROFEPT-CEFET-MG. rodrigo.alves@cefetmg.br

Introdução

O período compreendido entre a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio no Brasil, no final dos anos 1990 (BRASIL, 1999), e a recente publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017 (BRASIL, 2018), assistiu à ampliação e consolidação de um debate acerca do que seria desejável quanto à formação de leitores de textos literários no ensino secundário (ensino médio, no Brasil), tanto em âmbito nacional (COSSON, 2014; LEAHY, 2001; MARTINS, 2006) quanto internacional (BERNARDES, 2005; COMPAGNON, 2009; MELLO, 1999; TODOROV, 2009).

Uma pesquisa bibliográfica realizada como parte da investigação que resultou neste texto com recorte temporal de 2018 a 2022, em Bases de Dados com o Scielo Brasil e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, demonstra que a produção acadêmica sobre essa temática, no entanto, ainda pouco reflete, no Brasil, sobre qual é o lugar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ocupam na formação do leitor crítico de textos literários (BRASIL, 2006) promovida por professores em ambiente escolar de nível médio, sendo ainda menos estudado o contexto da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM).

Nestes termos, ainda que os jovens estudantes estejam cada vez mais interagindo com dispositivos tecnológicos de diferentes formas e linguagens, ainda há uma carência de estudos que busquem verificar em que grau essa interação está ou não sendo incorporada por professores de português dos anos finais da educação básica brasileira, quando do trabalho com textos literários.

Todo esse quadro acima sumarizado nos levou à construção do projeto de pesquisa cuja execução, ocorrida entre os anos de 2021 e 2023, orientou a condução de um percurso metodológico interessado na busca por dados que pudessem nos permitir alcançar o seguinte objetivo geral: identificar qual o lugar atribuído às TDIC por professores de língua portuguesa, durante o trabalho com a leitura literária realizado em cursos da modalidade integrada da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), em escolas públicas estaduais da região Centro-Oeste de Minas Gerais.

O percurso metodológico executado na investigação priorizou a abordagem qualitativa, adotando, como procedimentos investigativos, uma pesquisa documental e um estudo de campo exploratório.

A pesquisa documental se centrou em documentos reguladores como a Base Nacional Comum Curricular e textos regimentais do Estado de Minas Gerais que visavam

regular a organização e a prática docente no que se referia ao trabalho com a formação de leitores de textos literários nos anos finais da educação básica – ensino médio, portanto –, com ênfase em sua versão profissionalizante. Interessava-nos, nesse caso, compreender qual o lugar atribuído pelo discurso oficial às TDIC na formação desse leitor.

A pesquisa de campo foi desenvolvida na região Centro-Oeste de Minas Gerais, onde se localiza Divinópolis, maior município e polo regional. Nesse contexto, foram selecionadas, como lócus de pesquisa, todas as instituições de ensino médio públicas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis que estavam, à época da coleta de dados, oferecendo cursos de ensino médio na modalidade integrada à educação profissional e tecnológica. Nesse recorte, foram identificadas 15 escolas em diferentes cidades da região, as quais ofereciam os cursos integrados de Gestão e Negócios, Segurança, Desenvolvimento Educacional e Social.

Desses cursos, foram eleitos, como sujeitos de pesquisa, todos os professores de português neles atuantes – ao todo 13 – para os quais foi enviado um questionário *on-line* *GOOGLE FORMS*, composto por perguntas fechadas e abertas que nos permitissem não só obter dados para traçar um perfil dos docentes, mas também compreender o cenário de inserção das TDIC no trabalho com a leitura literária. A opção pelo questionário *on-line* se justificou, à época da coleta de dados, por ainda estarmos vivendo restrições de acesso aos docentes e às escolas devido aos efeitos da COVID-19 e também por causa das longas distâncias físicas que seriam percorridas em caso de coleta de dados presencial. Todos os 13 sujeitos aceitaram participar da pesquisa de campo e responderam prontamente ao questionário.

Como técnica de categorização e análise dos dados obtidos na coleta, foram adotados os procedimentos da análise de conteúdo, conforme orientado por Bardin (2020). Assim, foi realizada, primeiro, uma leitura geral dos dados, com vistas a identificar termos e expressões que permitissem eleger categorias gerais de conteúdos abordados nas respostas. Depois, foram criadas as categorias e, uma vez nelas alocadas as respostas, procedeu-se uma leitura analítica que permitisse a construção de uma discussão dos resultados encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa documental realizada apontou, de um modo geral, para uma farta e frequente inserção das TDIC nas orientações e sugestões de ação docente no trabalho com

as linguagens, com grande variedade de indicações de uso de diferentes tecnologias. A esse respeito, a BNCC, por exemplo, ao apresentar a competência específica de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de número 7, descreve ser seu interesse central levar o discente dos anos finais da educação básica a

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL 2017, p.497)

Para tanto, ainda segundo a BNCC, será interesse dessa Competência o acionamento/mobilização/desenvolvimento certas habilidades, descritas no seguinte quadro:

QUADRO 01: Habilidades relacionadas aos usos das TDIC a serem desenvolvidas no ensino médio

HABILIDADES
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: BNCC-EM (BRASIL, 2018, p.497)

Uma leitura atenta do presente quadro permite identificar que a inserção das TDIC no trabalho feito pelos docentes deverá considerar não só seus fins e utilidades, mas também sua condição de tecnologia de comunicação, implicando, portanto, em o usuário adotar certos protocolos socialmente convencionados e, ainda, uma postura ética e responsável, tanto individual quanto coletivamente. Como bem reconhecem as muito disseminadas críticas feitas à BNCC, ela não se presta a detalhar como seria este trabalho, ainda que se

refira, de forma generalizada a usos de editores de textos e outros recursos digitais mais recorrentes nos espaços escolares.

No que se refere à análise dos documentos reguladores estaduais de referência para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que se viu foi a replicação do discurso veiculado na BNCC, com a ocorrência das mesmas questões já apontadas em relação àquele documento, com a citação de práticas e abordagens sugeridas se revelaram com baixo nível de promoção da criticidade do alunado em relação aos usos das TDIC, indicando, como já sugeria o trabalho de Santos (2017), uma inserção das TDIC ainda associada à formação de um “consumidor de tecnologias contemporâneas” e menos voltada para a formação de um usuário proficiente e crítico-reflexivo delas. No discurso oficial analisado na pesquisa documental a que nos referimos, os usos das TDIC geralmente não aparecem associado à formação de leitores de textos literários, ficando a cargo do docente inferir essa aproximação. Assim sendo, o cenário desenhado por esses resultados aponta para a necessidade da produção de uma documentação que indique, de forma operatória, caminhos objetivos para que o docente possa promover um letramento de qualidade, superando as cada vez mais tênues fronteiras entre letrar para o universo digital e para o não digital.

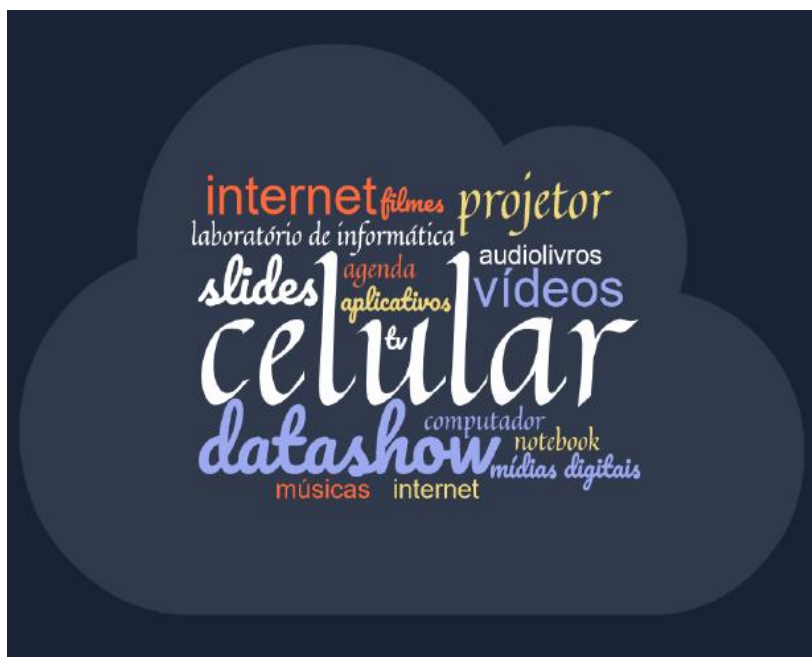
No que tange à pesquisa de campo, o conjunto de docentes sujeitos de pesquisa mostrou-se majoritariamente composto por pessoas entre 31 e 40 anos de idade (46,2%), seguido por indivíduos entre 41 e 50 anos (30,8%) e, finalmente, com mais de 50 anos (23%). Teve-se, com isso, um percentual considerável de professores que acompanharam, na sua trajetória profissional e pessoal, a inserção das TDIC no dia a dia brasileiro e, também, mais recentemente, no contexto da educação formal. Chamou a atenção, nesse grupo, a não ocorrência de pessoas que pudessem ser classificadas como “nativos digitais”, se consideradas as teorizações de Prensky (2001), para quem essa denominação seria atribuída a grupos de pessoas mais jovens que as contempladas pelo estudo em causa. Vislumbra-se, com esse cenário, um quadro que nós, pesquisadores e professores em exercício no Brasil, conhecemos bem: professores sem tanto contado com ferramentas e ambientes digitais lecionando para discentes já ambientados a esse universo.

Em termos de habilitações acadêmicas, 69,2% dos docentes declararam ter especialização; 7,7%, mestrado; e 23,1% apenas a licenciatura. O/a docente com a conclusão de graduação mais antiga a finalizou em 1992, seguido/a de 2 que concluíram em 1993; e 1, em 2000; aos quais se somaram os outros 9 que completaram o ensino superior entre 2010 e 2021. Tratou-se, portanto, de um grupo de professores/as

majoritariamente formado em graduação universitária já sob a influência de direcionamentos teórico-metodológicos menos tradicionais sobre o ensino de língua que passaram a vigorar no Brasil desde o último quarto do século XX. É, portanto, um grupo cuja graduação e inserção no exercício profissional coincidiu com a consolidação das teorias dos letramentos incorporadas não só pelos discursos reguladores governamentais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, no final do século passado; as Orientações Curriculares do Ensino Médio, no início deste século XXI; e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017), mas também pelos fundamentos epistemológicos da formação de professores no Brasil recente, já bastante motivado pela perspectiva de valorização da inserção das TDIC na abordagem dos conteúdos escolares.

A despeito de todo esse cenário que sugeriu uma formação atualizada e alinhada a um trabalho com a formação de um leitor crítico de textos literários enunciado pelos documentos oficiais, a maioria dos sujeitos inquiridos (93%) reconheceu que as práticas pedagógicas por eles acionadas ainda estão presas a fórmulas historiográficas e utilitaristas da literatura, com pouco trabalho de leitura literária propriamente dita. Em relação ao uso das TDIC no trabalho com o texto literário, 61,5% dizem recorrer muitas vezes a elas; 30,8, recorrem às vezes; e 7,7 alegam utilizá-las sempre. Em termos de ferramentas, o aparelho de telefone móvel (celular) foi o mais citado pelos sujeitos de pesquisa (menção em 8 de 13 respostas); seguido do projetor multimídia (Datashow) (5 menções); “internet” (3 menções); “slides” e “vídeos” (2 menções cada), e agenda digital, aplicativos, audiolivro, laboratório de informática, filmes e “mídias digitais”, “música”, notebook e TV (com uma menção cada). Uma representação do uso das TDIC pelos docentes pode ser observada na imagem a seguir:

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



Fonte: Elaboração pelos autores, setembro 2023

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

A dispersão de ferramentas elencadas pelos professores inquiridos neste estudo aponta para o acionamento de velhos recursos - como os projetores de *slides* e a TV ou o recurso de “passar filmes” ou “tocar músicas” – associados a um instrumental mais atual, como o uso de aplicativos, por exemplo. Tem-se, com isso, um cenário que aponta para a permanência de opções pedagógicas que terminam por substituir a leitura do texto literário propriamente dito por trabalhar com formas transpostas do literário para outros suportes, principalmente as músicas.

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

“Peço pesquisa na internet em casa”.

“Projeto textos e músicas para interpretação”.

“Peço pesquisas na internet”.

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

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

“Assistimos filmes para trabalhar a literatura”.

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

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

dessa ou daquela TDIC para conduzir percursos de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2022, p. 267).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que ora se encerra teve sua origem em problematizações inspiradas pela experiência que acumulada pelos autores como docentes de língua portuguesa que acreditam em um trabalho diferenciado na formação de leitores críticos de textos literários, associado ao uso proficiente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Tais inquietações, por sua vez, foram convertidas em um estudo em âmbito de mestrado que buscou investigar, junto a colegas professores e professoras de língua portuguesa atuantes em itinerários profissionalizantes do ensino médio de escolas estaduais da região centro-oeste mineira o lugar atribuído à inserção das TIDC na formação do leitor literário. Nesses termos, elaborou-se, como pergunta de pesquisa que orientou a condução do nosso trabalho a seguinte interrogação: qual o lugar atribuído às tecnologias digitais de comunicação e informação no trabalho com a leitura literária realizado por professores/as de língua portuguesa no contexto da modalidade integrada da educação profissional técnica de nível médio?

A investigação permitiu constatar, assim, alguns pontos importantes para os/as pesquisadores/as que queriam avançar nos estudos sobre temática a inserção das TDIC na formação do leitor crítico de textos literários. O mais relevante deles é a indicação de

haver, nas aulas das instituições analisadas, a presença de um cenário anacrônico de práticas pedagógicas incorporadas ao trabalho com o texto literário, ainda que a formação dos docentes seja/esteja alinhada com fundamentações teóricas ditas ‘de vanguarda’. Tal cenário aponta, portanto, para a necessidade de investimento na formação continuada dos docentes, em relação ao tema aqui abordado, com vistas a romper um quadro de permanência de fragilidades há muito apontadas pelos estudiosos do assunto (GERALDI, 2003; LEITE, 1983; SANTOS, 2003)

Além disso, a investigação aponta para a necessidade de ampliação do escopo do estudo realizado, com vistas a compreender, em maior âmbito e cenário, as razões da permanência de práticas pedagógicas como as descritas, e a buscar/elaborar alternativas viáveis a serem estimuladas por políticas públicas gerais e institucionais que visem superação das fragilidades identificadas.

REFERÊNCIAS

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

BERNARDES, José A. A literatura no ensino secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In: DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira (org.). **O Português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário**. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 99 – 132.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandinni. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

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

GERALDI, João Wanderlei. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

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

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

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

MELLO, Cristina. Leitura e memória literária. *In*: MELLO, Cristina (Coord.). **I Jornadas científico-pedagógicas de português**. Coimbra: Almedina, 1999. p.219-228.

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

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

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

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

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

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

Submissão: 16/06/2024. **Aprovação:** 04/12/2025. **Publicação:** 25/04/2025.