

Sala de aula invertida como estratégia de formação de leitores críticos de textos literários no ensino técnico integrado

RESUMO

Rodrigo Alves dos Santos

rodrigo.alves@cefetmg.br

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

Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais –
CEFET-MG, Divinópolis, Minas Gerais,
Brasil

Este trabalho apresenta o relato de uma intervenção educativa voltada para a escolarização literária, articulando a metodologia ativa da sala de aula invertida ao uso do podcast de áudio como ferramenta educacional. Desenvolvida com turmas do terceiro ano do ensino técnico integrado ao nível médio do CEFET-MG (campus Divinópolis), a prática pedagógica tomou como objeto de estudo o Primeiro Modernismo no Brasil, a partir do poema Poética, de Manuel Bandeira. O objetivo foi propor uma alternativa de trabalho com a leitura literária junto a jovens, deslocando o eixo da aula tradicional — focada na exposição biográfica e factual — para uma postura de investigação ativa prévia por parte dos estudantes. A fundamentação teórica ampara-se nos pressupostos dos letramentos e na transição do perfil docente para a posição de formador de leitores críticos de textos literários, dialogando com as potencialidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Metodologicamente, analisa-se a recepção dos alunos com base em dados empíricos coletados após a execução de tarefas prévias e a realização de um encontro síncrono de sistematização coletiva. Os resultados revelam um elevado nível de autonomia, proatividade e preferência por interações colaborativas em ambientes digitais, validando o potencial pedagógico da proposta no ensino técnico integrado. Conclui-se que a estratégia oferece caminhos concretos para superar o declínio do comportamento do leitor na Educação Básica, embora se aponte o desafio de investigar a viabilidade da transposição dessa mesma abordagem metodológica para contextos escolares fragilizados ou marcados por severas desigualdades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de Aula Invertida. Letramento Literário. TDIC.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores de textos literários no cenário educacional brasileiro atravessa um momento de severo tensionamento, no qual as metodologias tradicionais parecem perder fôlego diante das transformações socioculturais que afetam as novas gerações. Historicamente constituída como a principal agência de democratização do acesso ao livro e à literatura no país, a escola enfrenta o desafio urgente de inovar em suas práticas pedagógicas voltadas para o público jovem. Se esse movimento de renovação não se efetivar, a instituição corre o risco de ver cada vez mais esvaziada sua capacidade de cumprir essa função essencial.

Essa urgência é corroborada pelos dados da 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024), promovida pelo Instituto Pró-Livro, que evidencia um declínio acentuado no comportamento leitor à medida que os estudantes avançam em idade. Os indicadores revelam que, ao ingressarem no Ensino Médio, cerca de 45% dos estudantes declaram não ler literatura, mesmo quando esta é formalmente indicada pelos professores, apontando para a necessidade premente de aproximar o jovem do universo literário por caminhos mais atrativos, interativos e conectados às suas vivências contemporâneas.

Diante desse panorama crítico, este texto se propõe a apresentar o relato de uma experiência pedagógica desenvolvida com turmas do terceiro ano dos cursos técnicos de nível médio integrados à educação profissional e tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) – campus Divinópolis. Trata-se de uma *intervenção educativa* (Lenoir, 2009) que buscou responder às necessidades de inovação da escolarização da literatura por meio de uma articulação entre: 1) as demandas atuais da formação de leitores de textos literários no ensino médio; 2) a promoção de uma formação que dê centralidade e agência aos jovens dentro e, sobretudo, fora do ambiente escolar; e 3) um diálogo com as práticas multimodais de comunicação nas quais os/as estudantes estão imersos/as. Nesse sentido, aciona-se o emprego da metodologia ativa sala de aula invertida associado ao uso do podcast de áudio como ferramenta educacional, para tratar do estudo do Primeiro Modernismo no Brasil a partir do poema *Poética*, de Manuel Bandeira.

Assim sendo, tem-se um relato que busca apresentar uma alternativa de trabalho com a leitura literária junto a jovens que possa responder às críticas à tradição escolar de trato desse tema e, ao mesmo tempo, deslocar o eixo da aula da mera exposição factual e biográfica para uma postura ativa de investigação prévia feita pelos estudantes. Somando-se a esse relato, analisam-se as potencialidades, o nível de adesão e os limites dessa proposta metodológica no horizonte da formação de sujeitos leitores críticos dentro do ensino técnico integrado.

Ante seu propósito, o presente artigo se encontra estruturado em seções complementares. Inicialmente, estabelece-se a fundamentação teórica que ampara a transição do perfil docente tradicional de professor de literatura para o formador de leitores críticos de textos literários (Santos, 2009), além de mapear alguns dos pressupostos conceituais sobre a sala de aula invertida e sobre o uso

do podcast de áudio na educação. A seção apresentada em seguida faz dois movimentos: no primeiro, de ordem metodológica, detalha o desenho da prática desenvolvida com os/as estudantes do CEFET-MG, transcrevendo as instruções e o roteiro do áudio utilizado para tornar replicável a intervenção aqui relatada; no segundo, procede-se a uma análise e discussão dos dados empíricos fornecidos por estudantes que participaram dessa prática, permitindo discutir o grau de autonomia e os padrões de interação das turmas. Por fim, as considerações finais articulam as reflexões suscitadas pela experiência e projetam desdobramentos necessários para futuras investigações no campo da escolarização da literatura em contextos de vulnerabilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Já se vão mais de quinze anos da defesa de nossa tese de doutorado (Santos, 2009), na qual argumentamos que, no que se referia à formação de leitores de textos literários, um outro perfil de docente viera sendo construído pelos documentos reguladores dos anos finais da Educação Básica publicados entre os últimos anos do século XX e os primeiros do século XXI. Ali, por meio de uma análise de alguns documentos reguladores da disciplina de Português no ensino médio (Brasil, 1999, 2002, 2006) ancorada em pressupostos defendidos pelo filósofo francês Michel Foucault, buscamos mostrar que o professor de literatura (aquele que toma o texto literário como modelo para ensinar, fundamentado na historiografia literária, sobre obras e sobre autores) estava dando lugar ao formador de leitores críticos de textos literários, posição de sujeito que passaria a exigir dos/as professores/as de Português do ensino médio que assumissem, em definitivo, a função de formar leitores de literatura no ambiente escolar. Para isso, os docentes deveriam, uma vez ocupando esse outro lugar, se basear na perspectiva dos letramentos (Cosson, 2007; Paulino, 2005; Soares, 2004) e na compreensão de que o/a estudante, sobretudo no ensino médio, é um/a participante ativo/a na construção dos sentidos do texto e não mero/a receptor/a passivo/a de informações, como se considerava no ensino de literatura de outrora. Tal posição foi, mais recentemente, endossada pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM (Brasil, 2018), segundo a qual,

ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p.490).

Esse movimento de “aprofundamento” da relação do jovem estudante do ensino médio com as “linguagens e seus funcionamentos” do qual trata o trecho

acima, demanda, portanto, um perfil docente diferente daquele/a professor/a de literatura de outrora, conforme defendemos em texto mais recente:

No que se refere ao docente, é de fácil compreensão que sua postura, nos anos finais da educação básica, lidando com jovens entre quinze e dezoito anos (ou seja, nascidos por volta dos primeiros quatro ou cinco anos do século XXI), em muito precisa se distanciar daquele modelo de professor/a com o qual nos habituamos nas faculdades de Letras e que, por muitos anos, foi “reproduzido” sem conflitos nas salas de aula do ensino médio. Nas aulas de língua portuguesa em que se deseja uma abordagem da língua materna alinhada com as atuais demandas para o ensino médio, no que se refere ao trabalho com o texto literário, sai de cena o perfil de professor informador acerca dos textos, das obras, dos contextos de produção e das biografias dos autores e entra em cena um novo modo de existir como docente. (Alves dos Santos, 2019, p.45-6)

É nesse cenário de reordenamentos das tradicionais posições de sujeitos docente e discente de que tratam os documentos reguladores do ensino de Português nos anos finais da Educação Básica que se faz produtivo dialogar, na abordagem da literatura, com as metodologias ativas de promoção da aprendizagem, mais exatamente, com a sala de aula invertida.

Como bem sistematizam Pavanelo e Lima (2017), o que hoje se popularizou como sala de aula invertida não é exatamente uma invenção recente, ainda que venha sendo costumeiro atribuir a Bergmann e Sams (2012) o crédito sobre o desenho dessa metodologia ativa como a compreendemos nos últimos tempos. Essencialmente, a sala de aula invertida propõe, como bem sugere o nome, um outro arranjo na organização tradicional daquela sala de aula em que o professor era quem, primeiro, apresentava o conteúdo – em particular o teórico – aos/as alunos/as que, passivamente, ouviam as explicações para, em momento posterior, proceder às chamadas atividades de aplicação (Valente, 2014; Schneiders, 2018).

Em linhas gerais, na inversão proposta por essa ação pedagógica, o/a discente entra em contato com o conteúdo antes da aula com o/a professor/a, sendo estimulado/a a ter, por meio de acesso a arquivos de texto, áudio ou vídeo, contatos prévios com um conteúdo que, na organização tradicional da aula, seria objeto de uma exposição docente. A ideia é, portanto, potencializar o tempo em classe para que seja dedicado ao saneamento de dúvidas, à resolução de questões e, conseqüentemente, ao aprofundamento demandado pela turma. Assim, como sinaliza Da Silva (2021, p.232), o principal propósito da adoção dessa prática seria o uso otimizado do tempo e do espaço da aula, incentivando uma postura ativa e reflexiva do alunado, com maior interação entre os sujeitos discente e docente.

Bergmann e Sams (2012) já advertiam que não existe uma forma padrão de organização da sala de aula invertida, ficando a cargo do/a professor/a identificar e adequar o melhor desenho para organização de sua prática educativa:

Cabe ao professor, orientar uma atividade para que o aluno faça antes da aula e que esteja relacionada ao assunto que será trabalhado. A atividade pode ser assistir a um vídeo, ler um texto, observar uma simulação, ouvir um áudio ou resolver um problema. A intenção é que o aluno explore o material no seu próprio ritmo e, em caso de dúvida, possa recorrer a outras fontes de

informações, bem como anotá-la para abordar em aula com o professor. (Da Silva, 2021, p. 235)

Tal expediente aparece, assim, na nossa perspectiva, como uma alternativa viável para que os professores de Português superem uma das maiores dificuldades da abordagem do texto literário na escolarização de nível médio: as limitações de tempo para um trabalho qualificado com texto propriamente dito, levando o docente a ficar nos pré-textos sem chegar à leitura literária em si, como bem apontam Durão e Chechinell (2022).

Desse modo, a sala de aula invertida é tomada aqui como um recurso produtivo não só para atender aos pressupostos do trabalho com o texto literário desejado pelos novos alinhamentos demandados pelos documentos reguladores dos anos finais da Educação Básica, como também para contemplar outra particularidade indicada por esse discurso: a necessidade de estimular uma formação crítico reflexiva dos estudantes quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Brasil, 2018, p. 489).

É consenso entre os pesquisadores que tratam da temática da escolarização da literatura que propostas de desenvolvimento de projetos e círculos de leitura são um produtivo caminho para contemplar uma abordagem do texto literário no ensino médio que dê protagonismo para o aluno (Cosson, 2014). A essas ações se somam, por exemplo, as práticas educativas que recorrem às TDIC para dar centralidade ao/às discentes e buscar a adesão deles/as ao trabalho de formação do leitor literário. São práticas como aqueles de que trata a dissertação de mestrado e o produto educacional elaborados por Ana Cláudia Santos, paradas obrigatórias para quem busca repertório de ações docentes com essa intencionalidade pedagógica (Cf. Santos, 2023). Na prática educativa descrita neste texto, porém, propomos uma inflexão inovadora, trazendo para o trabalho com a leitura literária no ensino médio por meio do acionamento da sala de aula invertida o uso de podcast de áudio como ferramenta educacional adotada para estimular o estudo da literatura pelos/as jovens.

Como bem indicam De Avila Botton, Piripelli e Santos (2017, p.01), o emprego do podcast

como uma ferramenta didática pode levar à desconstrução do modelo paradigmático agregado à figura do professor como detentor exclusivo do conhecimento, possibilitando suscitar a autonomia do pensamento e ação dos alunos, motivando-os para a pesquisa não somente no contexto de sala de aula.

Recorrer ao podcast como ferramenta educacional no trabalho com a literatura não é algo necessariamente recente, como bem confirma o pioneiro estudo de Moura e Carvalho (2006). Essas autoras já reconheciam, em reflexão sobre emprego dessa estratégia em Portugal em meados da primeira década deste século, que esse recurso educacional indicava possuir potencialidades como “a flexibilidade espacial e temporal, a nível da gestão individual dos momentos e espaços de aprendizagem (Moura, Carvalho, 2006, p.04)”. Em âmbito nacional, pesquisas de mapeamento sobre o uso do podcast como recurso educacional na educação básica, como a realizada por Saidelles et al. (2018), indicam que, apesar de já serem bastante utilizados na área de Linguagens, seu emprego era

incipiente antes da Pandemia de COVID-19, estando ainda por se realizar uma investigação de fôlego sobre como está o cenário de emprego da ferramenta nesses anos de retomada pós-pandêmica.

UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS DE TEXTOS LITERÁRIOS

A experiência aqui relatada foi realizada com turmas de cursos técnicos de nível médio integrados à educação profissional e tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG – campus Divinópolis. A disciplina na qual a prática foi desenvolvida chama-se Língua Portuguesa, Literatura e Cultura 3, componente curricular da grade das turmas do terceiro e último ano dos cursos de EPTNM de Informática, Mecatrônica e Produção de Moda existentes na unidade em questão do CEFET-MG. O recorte temático tratado no conteúdo da série à época era o Primeiro Modernismo no Brasil, compreendendo, portanto, desde a Semana de Arte Moderna até a produção literária nacional do final da década de 1920. Já tendo realizado alguns encontros com os alunos em que fora explicada a forma de trabalho que viria a ser adotada na disciplina, foi combinado com eles que seria disponibilizado, nas plataformas de interação *web* adotadas formalmente pela instituição, um *link* que remetesse ao poema *Poética*, do escritor brasileiro Manuel Bandeira, acompanhado de um podcast de áudio. Visando tornar o acesso a essas fontes e à instrução de como trabalhá-las ainda mais fácil para o alunado, ficou combinado que os representantes de turma as enviariam também para o grupo de *WhatsApp* (doravante *wpp*) de cada sala/série.

Dando início, assim, ao percurso do acionamento da metodologia ativa, a instrução de orientação da tarefa a ser realizada de posse do poema e do podcast era a seguinte:

Figura 1 - Instruções com tarefas a serem realizadas pelos/as alunos/as antes do encontro com o professor

Acesse o poema modernista disponibilizado no *link* fornecido abaixo e faça uma leitura atenta conforme os eixos (planos) de leitura literária a saber: escolhas de forma, de conteúdo e de linguagem na abordagem da temática explorada. Para tanto, oriente-se pelas indicações feitas no Episódio 01 do podcast TUTORIAL DE LEITURA LITERÁRIA, de autoria do professor.

Link.1: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2017/05/14/poetica-manuel-bandeira/>

Após fazer registros sobre esses eixos em seu caderno ou outro suporte de anotações, compare suas constatações quanto aos planos de leitura às feitas por você em relação ao poema *A um poeta*, de Olavo Bilac, disponibilizado no segundo link fornecido, identificando aproximações e/ou afastamento entre as produções.

Link.2: <https://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/textos-escolhidos>

Feito esse movimento, retome, se necessário, o *Podcast* e procure esboçar, no seu bloco de notas ou caderno, uma resposta à pergunta que o narrador do áudio deixa em aberto para você.

Lembre-se: sempre que tiver alguma dúvida sobre os períodos literários abordados, faça uma pesquisa na internet, nos endereços confiáveis fornecidos pelo professor no primeiro encontro do ano e disponíveis na página da disciplina no sistema da escola e no grupo de *WhatsApp* da turma. Você poderá, ainda, postar sua dúvida no fórum desta aula aberto no sistema da escola ou, se preferir, acessar o grupo da turma do *wpp*, compartilhando suas dúvidas e respostas com os/as colegas. Para o próximo encontro, tenha em mãos suas anotações e registros feitos para responder às tarefas acima indicadas, pois elas serão úteis na sistematização de conteúdo que será feita pelo professor.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Antes de passarmos para o relato sobre a aula de sistematização propriamente dita, cabe destacar alguns elementos sobre o texto e as escolhas de forma e conteúdo do Podcast elaborado para a atividade, cujo texto completo encontra-se transcrito a seguir:

Figura 2 - Texto do podcast de áudio gravado pelo professor para execução da tarefa solicitada como preparação para o encontro presencial.

OLÁ, TUDO BEM?

EU SOU O PROFESSOR RODRIGO ALVES, DE LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E CULTURA DO CEFET-MINAS, EM DIVINÓPOLIS, E ESTE É O NOSSO TUTORIAL DE LEITURA LITERÁRIA!

HOJE, O NOSSO OBJETO DE LEITURA É O POEMA *POÉTICA*, DE MANUEL BANDEIRA!

COMO VOCÊ JÁ SABE, LER UM POEMA É OBSERVAR, DE IMEDIATO, SUA FORMA, O CONTEÚDO DE QUE TRATA E AS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM ACIONADAS PELO AUTOR.

NO TEXTO DE HOJE, ESCRITO POR ESSE IMPORTANTE POETA MODERNISTA QUE É MANUEL BANDEIRA, A REBELDIA DO PRIMEIRO MODERNISMO SALTA AOS NOSSOS OLHOS, DE CARA, NA FORMA DO TEXTO: NAS SUAS ESTROFES COM TAMANHOS IRREGULARES, NAS SUAS LINHAS OU VERSOS TAMBÉM DE EXTENSÕES VARIADAS.

ESSA REBELDIA TAMBÉM ESTÁ NA CONSTRUÇÃO DAS FRASES, NA AUSÊNCIA DE PONTUAÇÃO EM CERTOS PERÍODOS LONGOS... NÃO DEIXE DE PÔR REPARO NISSO!

OLHA AÍ UM CONTRAPONTO LEGAL AOS EXCESSOS FORMAIS DO PARNASIANISMO!

HÁ REBELDIA, AINDA, NA CRÍTICA A CERTAS FIGURAS E NO ELOGIO QUE É FEITO A OUTRAS! NOTE QUE AS FIGURAS VALORIZADAS PELO EU LÍRICO NÃO TÊM O ALTO VALOR QUE ELE ATRIBUIU A ELAS NA SOCIEDADE!

NO ASSUNTO ABORDADO, NOTA-SE QUE O EU LÍRICO DEFENDE UMA CONCEPÇÃO DO QUE, PARA ELE, DEVE SER O OBJETO DO POEMA LÍRICO, OU SEJA, ELE NÃO QUER SABER DE NADA COMEDIDO, DE NADA CONTROLADO, CHEIO DE REGRAS... COMO QUERIAM OS PARNASIANOS.

MAS O EU LÍRICO TAMBÉM NÃO QUER AQUELES SENTIMENTOS ARTIFICIAIS DO ROMANTISMO...

ENTÃO, O QUE ELE QUER? O QUE ELE VALORIZA?

PARA RESPONDER A ISSO, QUE TAL LER TODO O TEXTO COM MAIS CUIDADO AGORA E DAR A DEVIDA ATENÇÃO À ÚLTIMA LINHA DO POEMA?

BOA LEITURA!

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Como se vê no texto transcrito acima, a voz enunciativa supõe que o/a interlocutor/a é alguém ambientado com a leitura do texto poético (no caso aqui, alunos/as do terceiro ano do ensino técnico de nível médio), resgatando a

informação sobre que eixos (planos) de leitura tal interlocutor/a deve observar no texto de Manuel Bandeira, autor propositalmente nomeado como modernista em diversos momentos das primeiras falas do áudio.

Na condução do seu comentário, a voz enunciativa dá destaque ao substantivo “rebeldia” para apresentar o fazer poético do autor trabalhado. Nesse sentido, a estratégia foi repetir várias vezes a condição de ‘rebeldia’ do texto para dar abertura a inferências do/a interlocutor/a sobre a relação de Bandeira com o projeto do Primeiro Modernismo. Ao abordar tal ‘rebeldia’, a voz faz comentários sobre o plano da forma e o da linguagem, indicando caminhos de leitura para o/a ouvinte.

Outro convite à inferência explorado no áudio é a provocação para que o/a interlocutor/a dê início a um contraponto entre os escritos de Bandeira e os de Bilac (indicados nos links fornecidos), empregando a construção “excessos formais do Parnasianismo”, que o/a ouvinte poderá ou não compreender do que se trata, devendo recorrer a pesquisas ou interações com seu grupo de colegas de turma para sanar dúvidas ou questionamentos sobre o sentido dessa construção.

Passando dos planos da forma e da linguagem para o do conteúdo, a voz enunciativa do áudio convida o/a ouvinte a identificar e caracterizar aquilo que chama de “figuras desvalorizadas e valorizadas pelo eu lírico”, sem, no entanto, nomeá-las diretamente. A expectativa aqui é que o/a interlocutor/a encontre, no caso das figuras valorizadas, alusões aos “loucos”, aos “bêbados” e aos “clowns de Shakespeare”, operando, inclusive, com a necessidade de o/a ouvinte traduzir esse vocábulo que está em inglês. Tal movimento se fará necessário para que o/a aluno/a compreenda bem o comentário sobre o eu lírico dar a essas figuras um valor que elas não costumam ter na sociedade.

Passando para um movimento mais sofisticado que resultará na leitura crítica e ampliada do poema, ao molde do que é esperado do leitor literário do final do Ensino Médio, a voz do áudio estimula o/a interlocutor/a a identificar qual a concepção de poesia defendida pelo eu lírico (e pelo poeta do primeiro Modernismo brasileiro), indicando que é algo diferente daquilo que fora, por exemplo, defendido tanto pelos parnasianos quanto pelos românticos.

O podcast se encerra não só deixando uma pergunta em aberto (que será objeto do encontro presencial com o professor), mas também com um convite que dá destaque ao último verso do poema, central para a confirmação da resposta que é esperada do alunado. A indicação final de “Boa leitura!” sugere, como se percebe, a retomada do poema após a escuta do Podcast.

Na versão final do podcast (que pode ser acessada aqui: <https://open.spotify.com/show/1GFxEsyns6nfNX4GxrUUgW>), escolhas de onomatopeias iniciais, de timbre e tom de voz adotados, de pausas/silêncios entre informações e da música incidental foram pensadas com vistas a dar ao episódio um caráter de suspense e atenção. Todos esses elementos poderão ser explorados em um trabalho docente que aborde o entendimento de que se leem também a voz, o som e os silêncios, permitindo, assim, estimular os/as

jovens estudantes do Ensino Médio a desenvolverem competências de como “ler” arquivos de áudio e/ou estratégias de locução empregadas em vídeos.

Como já mencionado, a opção pela sala de aula invertida supõe que os/as alunos/as realizarão uma série de movimentos em uma ou mais tarefas solicitadas pelo/a professor/a de modo a substituir a sua tradicional exposição prévia do conteúdo, sobretudo o teórico. Na intervenção educativa aqui descrita, o esperado era que, a partir da leitura das instruções e de posse dos links juntamente com o podcast, o/a aluno/a procedesse a execução de uma ou de todas as operações elencadas na Figura 3:

Figura 3 - Operações a serem feitas pelos/as estudantes na realização da tarefa antes do encontro com o professor

- Busca por significados em dicionários físicos ou on-line
- Busca por explicações sobre períodos literários em fontes físicas ou on-line
- Postagem de dúvidas no fórum de discussão do sistema da escola
- Postagem de dúvidas no grupo de wpp da turma
- Resposta a dúvidas de colegas postadas no fórum de discussão do sistema da escola
- Resposta a dúvidas de colegas postadas no grupo de wpp da turma
- Contato on-line com o professor para saneamento de dúvidas sobre realização da tarefa
- Confirmação de compreensão das ações demandadas pela tarefa no grupo de wpp da turma
- Registro de apontamentos em suporte físico (ex. caderno)
- Registro de apontamentos em suporte digital (ex. bloco de notas do celular)
- Discussão sobre elaboração da tarefa em grupos e comunidades virtuais que não wpp e fórum de discussão do sistema escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Note-se que, pela listagem de operações apresentadas acima, esperam-se tanto movimentos individuais, quanto interações grupais demandantes de um perfil estudantil proativo no processo de construção da aprendizagem. Trata-se, como não poderia ser diferente, de uma postura discente diversa daquela de aluno/a passivo/a, mero/a receptora de conteúdos expostos pelo/a docente.

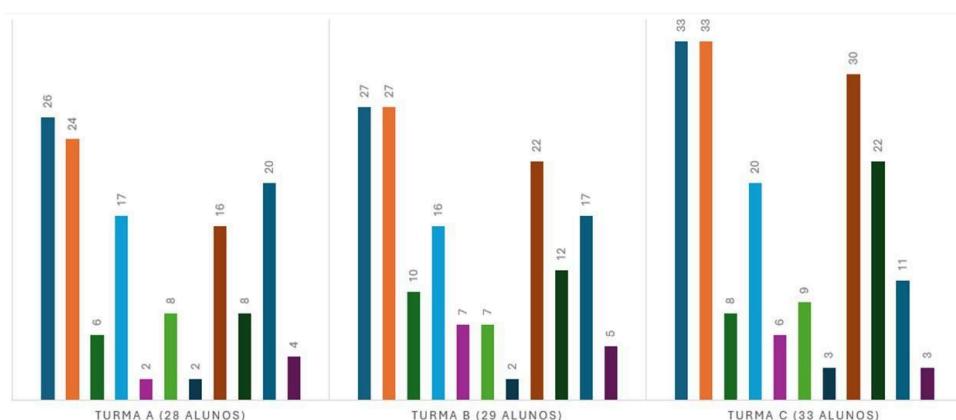
As tarefas solicitadas na instrução do trabalho “prévio” a ser feito pelos/as alunos/a antes do encontro com o/a docente não foram escolhas aleatórias. Como se vê na Figura 3, elas demandavam a adoção/execução de uma série de “conteúdos procedimentais e atitudinais” (Zabala,1998) como objeto da promoção das aprendizagens.

Um conteúdo procedimental – que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – e um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. [...] O termo conteúdos atitudinais engloba uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas. (Zabala, 1998, p.43 e 46)

Na aula presencial costumeira, como sabemos, as operações procedimentais e atitudinais de construção/execução de uma tarefa são quase sempre ignoradas nos processos avaliativos docentes em favor do resultado, ou melhor, do conteúdo do resultado que geralmente é reduzido aos conceitos de certo e errado. Faz-se pertinente ressaltar, portanto, que o emprego da sala de aula invertida permite dar lugar, na inversão de ordem na dinâmica do ensino que ela supõe, ao processo de construção do conhecimento pelo aluno, podendo isso, inclusive, ser objeto de registro/avaliação (que aqui não é sinônimo de valoração) e de reflexão/construção do (auto)conhecimento – tanto pelo/a docente quanto pelos/as próprios/as discentes – quando o contexto assim permitir.

Uma vez inquiridos, por meio de um instrumento *on-line* de coleta de informações, sobre o grau de realização das operações esperadas, os/as discentes forneceram respostas sintetizada no gráfico abaixo.

Figura 4 - Nível de adesão dos/as alunos/as às operações a serem realizadas antes do encontro com o professor.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os 90 alunos/as concluintes dos cursos integrados de EPTNM do CEFET-MG eram, à época, distribuídos em três turmas, uma para cada curso oferecido pela instituição: Mecatrônica (28 alunos/as), Informática (29 alunos/as) e Produção de Moda (33 alunos/as). Uma leitura atenta dos dados apresentados no gráfico da Figura 4 aponta para um grupo de discentes com considerável nível de autonomia em relação ao processo de construção da aprendizagem. Tem-se, com isso, um cenário muito favorável ao sucesso de uma intervenção educativa baseada na sala de aula invertida.

Os dados indicam, por exemplo, que tarefas como a consulta a dicionários para verificação de significados de termos/expressões e a busca por conteúdo conceitual e factual (Zabala, 1998) sobre o tema estudado é algo dominado majoritariamente pelas turmas. A isso se soma, como destaque, o fato de que a maioria dos/as estudantes partícipes da intervenção educativa aqui relatada

preferiu interagir, na construção do conhecimento, em espaços menos institucionalizados como os grupos de *wpp*, tanto para postar suas dúvidas, quanto para confirmar sua compreensão sobre o que era para ser feito na tarefa de preparação para o encontro.

Significativo também, no cenário aqui analisado, foi o fato de que os/as estudantes eram propensos ao trabalho em equipe, partilhando as ações de construção do conhecimento quando, por exemplo, recorreram aos grupos de *wpp* para postar e responder a suas dúvidas, algo que acontece em menor grau nos espaços disponibilizados pela instituição.

Tem-se, com isso, para o contexto aqui considerado, um quadro de estudantes com elevado nível de autonomia e já apontando para uma tendência que veio se firmando depois da Pandemia de COVID-19 em algumas turmas da instituição: fazer registros em suportes tecnológicos como os blocos de notas dos aparelhos celulares, francos substitutos dos cadernos físicos. Essa mudança na forma de realização dos registros pelos/as discentes – com cada vez menos estudante anotando matéria do quadro – consiste em um objeto de estudo a ser investigado com mais cuidado no campo da Educação, pensando em causas, impactos e efeitos para o processo de aprendizagem dos/as estudantes.

Uma vez de posse de todo o material gerado a partir do desenvolvimento das ações acima descritas, os/as estudantes compareceram, nos respectivos horários de aula, para o encontro semanal de Língua Portuguesa, Literatura e Cultura 3. Após as saudações iniciais, foi explicado aos/as presentes que a aula tinha como finalidade sistematizar qual era o projeto literário do Primeiro Modernismo, tomando como base todo o percurso feito pelos/as alunos/as na preparação para o encontro. Foi explicado, também, que, dos cinquenta minutos de aula daquele encontro, o plano era dedicar os dez primeiros para que os/as discentes registrassem suas possíveis dúvidas com relação não só à condução das operações suscitadas pela tarefa prévia, mas em relação a conteúdos conceituais e factuais demandados. O restante do encontro seria dedicado à construção coletiva de um parágrafo de sistematização junto com os alunos, sob o título *O projeto literário do Primeiro Modernismo – Poesia*, incluindo, na construção do texto, menção a poemas e autores que o professor apresentaria durante a aula. Esclareceu-se ainda, por fim, que, como de costume, quem se sentisse mais confortável, poderia fazer comentários e/ou questões oralmente. A figura abaixo sintetiza as dúvidas que foram apresentadas por cada turma na parte inicial do encontro de sistematização.

Figura 5 – Registros de dúvidas feitos por alunos/as das diferentes turmas para o primeiro momento do encontro com o professor.

TURMA A	TURMA B	TURMA C

A gente pode sintetizar que lirismo, no poema de M. Bandeira, é sinônimo de sentimentalismo?	Professor, vi no dicionário que lirismo pode ser sinônimo de emoção. Esse é o sentido que podemos dar a essa palavra no texto?	O eu lírico do poema modernista não quer nem a objetividade dos parnasianos, nem a subjetividade bitolada dos românticos. Entendi certo?
Os parnasianos parecem ser mais preocupados com a forma que com o conteúdo, certo?	Deu para perceber que os parnasianos eram presos à forma e mais objetivos no conteúdo, certo, professor?	O poema de M. Bandeira sugere um desapego da forma tão apreciada pelos parnasianos?
Parece que M. Bandeira sugere que aquilo que é sentido pelos loucos, pelos bêbados e pelos palhaços é mais autêntico que os excessos dos românticos, certo?	A primeira parte do poema de M. Bandeira parece sugerir que ele não quer uma poesia burocrática, procede? Fala de rotina de serviço público, do comportamento repetitivo dos matemáticos...	M. Bandeira não gosta dos românticos, mas pede para seguirmos os “palhaços” de Shakespeare... Mas Shakespeare não é romântico?
Eu responderia que, baseado na última linha do poema de M. Bandeira, o primeiro Modernismo quer uma emoção mais à flor da pele...(risos)...	O projeto modernista na poesia propõe tratar de emoções mais naturais, menos artificiais...	M. Bandeira quer uma emoção mais genuína, menos artificial...é o que me parece. Acertei?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)¹.

As participações transcritas acima permitem observar, conforme indicado no gráfico das operações esperadas pela tarefa solicitada, que houve, de um modo geral, um movimento das turmas em direção à compreensão das linhas gerais do conteúdo abordado: o projeto poético do primeiro Modernismo Nacional. Sem se prenderem às tradicionais marcações historiográficas e biográficas que até hoje são objeto das aulas de literatura tradicionais, as próprias dúvidas registradas em cada turma (muito próximas, como se vê), permitiram sistematizar, em cada contexto, que a chamada geração de 1922 propunha um distanciamento formal e de conteúdo tanto dos poetas parnasianos quanto dos românticos, em busca de uma poesia que buscasse, como sugerem as perguntas dos alunos, uma emoção menos forçada ou artificial, mais autêntica e cotidiana. Esse cenário demonstra o alcance do objetivo esperado de uma sala de aula invertida, que é o foco na construção do conhecimento pelo/a discente, com posterior sistematização do docente.

No panorama aqui retratado, portanto, os questionamentos do início do encontro foram de muita utilidade também para o encaminhamento do momento seguinte, quando foram expostos e lidos os poemas *Amor*, do poeta romântico Alvares de Azevedo; *Profissão de fé* (trechos), do parnasiano Olavo Bilac, e *Ode ao Burguês* (trechos), do modernista Mario de Andrade. Antes de realizarmos uma leitura dramática de trechos dos textos escolhidos, orientamos as turmas para que (quem se sentisse à vontade) fizesse breves comentários sobre os diferentes

planos de leitura, resgatando trabalho feito na tarefa preparatória para aquele encontro.

Em todas as turmas, comentários surgiram na direção de indicar que a liberdade formal na composição de estrofes e versos; a postura crítica e menos alienada do eu lírico ao abordar temas sociais mais urgentes; certa agressividade da fala da voz enunciativa no texto mario-andradiano, também presente no vocabulário e na pontuação, eram índices que o aproximavam do texto de Manuel Bandeira cuja leitura fora trabalhada pelos alunos a partir do podcast fornecido nas atividades prévias. Notamos, portanto, um efeito positivo do trabalho prévio realizado pelo alunado, apontando para um bom resultado dessa prática inerente à sala de aula invertida.

Dado o perfil bastante proativo e colaborativo das turmas nas quais foi realizada a intervenção educativa aqui descrita, foi possível, ainda que rapidamente, passar ao último momento da aula, com os/as alunos/as trabalhando, coletivamente, em suporte que julgaram mais adequado, na construção coletiva de um parágrafo de até 12 linhas, com o título *O projeto literário do Primeiro Modernismo – Poesia*. A figura abaixo apresenta a versão inicial do texto desenvolvido por cada uma das turmas.

Figura 6 – Primeira versão do texto sistematizador elaborada coletivamente pelos/as alunos/as das turmas

TURMA A	TURMA B	TURMA C
O primeiro modernismo teve como meta na poesia se distanciar tanto do Parnasianismo quanto do Romantismo. Para isso, escritores como Manoel Bandeira e Mario de Andra, na geração de 1932, adotaram a liberdade de forma e de linguagem para tratar de temas mais comuns e corriqueiros.	Autores como Manuel Bandeira e Mário de Andrade pertenceram ao grupo do primeiro Modernismo brasileiro na poesia. Na sua poesia, a despreocupação formal, a adoção de uma linguagem mais “coloquial” e a abordagem de temas mais urgentes fez com que se distanciassem do artificialismo tanto do romantismo quanto do Parnasianismo.	A primeira fase do Modernismo no Brasil durou de 1922 a 1930, ou seja, da Semana de Arte Moderna até o começo da Era Vargas. Esse contexto não combinava com excesso de emoção dos poetas românticos nem com a preocupação formal dos parnasianos, o que levou os poetas modernistas a adotarem outros parâmetros poéticos como a despreocupação formal, a despreocupação com os padrões gramaticais da norma culta e a abordagem de assuntos mais urgentes para a população brasileira ou emoções mais autênticas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)².

A exiguidade do tempo de aula restante quando da apresentação dessa primeira versão do texto em cada uma das turmas nos levou a propor, para os/as alunos/as, que tais versões seriam salvas e depois transcritas exatamente como estavam. Posteriormente seriam disponibilizadas para que cada turma pudesse, como preparação para o próximo encontro, listar pontos em que as versões iniciais pudessem ser refinadas, respeitando os critérios de atendimento ao que

fora solicitado, adequação à norma culta padrão e aos padrões desejáveis de coesão e coerência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção educativa detalhada neste texto propicia importantes pontos de reflexão acerca do uso da sala de aula invertida como uma estratégia profícua na formação de leitores críticos de textos literários.

Os dados coletados revelaram que, para um público discente caracterizado por um elevado nível de envolvimento e proatividade na condução da própria aprendizagem, bem como por uma forte propensão às interações colaborativas em grupos, essa metodologia ativa demonstrou-se plenamente adequada e dotada de um indiscutível potencial pedagógico. O engajamento verificado nas etapas de preparação prévia e na formulação de questionamentos críticos evidenciou a superação de posturas passivas e a otimização do tempo e do espaço destinados à sistematização do conhecimento literário.

Nesse sentido, o relato dessa prática de trabalho com o texto literário nos anos finais da educação básica oferece caminhos concretos para que professores/as de Português superem os desafios contemporâneos da formação de leitores jovens, fornecendo uma alternativa viável ao cenário de afastamento entre as juventudes e a literatura apontado pelos indicadores nacionais de leitura. Ao demonstrar a viabilidade de aliar os conteúdos curriculares da escolarização literária às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) — como o uso planejado do podcast e a articulação de espaços de diálogo menos institucionais como as redes sociais —, o modelo aqui descrito apresenta potencial para instrumentalizar o professor de Português com alternativas à mera exposição burocrática de biografias e de características de correntes historiográficas da literatura. Promove-se, assim, uma aproximação que dialoga de forma mais direta com a autonomia e as vivências comunicativas dos estudantes hoje tão imersos às TDIC.

Por outro lado, os resultados desta prática também lançam luz sobre os desafios que continuam a se impor a professores e pesquisadores dedicados à escolarização da literatura e à formação de leitores. O principal deles reside na viabilidade de transposição e adoção dessa mesma estratégia em contextos cujo alunado guarde distância do perfil autônomo aqui abordado, bem como em realidades de escolarização formal amplamente fragilizadas. Em um cenário nacional marcado por desigualdades sociais latentes, as quais se mostraram ainda mais acirradas nos desdobramentos pós-pandêmicos, faz-se premente investigar de que maneira essas disparidades afetariam o acesso e a eficácia dessas propostas metodológicas. Configuram-se, portanto, problemas abertos a serem respondidos por futuras investigações que tomem este relato como ponto de partida.

The flipped classroom as a strategy for developing critical readers of literary texts in brazilian integrated technical education

ABSTRACT

This paper presents an account of an educational intervention focused on literary education, combining the active methodology of the flipped classroom with the use of audio podcasts as an educational tool. Developed with third-year technical education classes integrated with high school at CEFET-MG (Divinópolis campus), the pedagogical practice focused on Early Modernism in Brazil, using Manuel Bandeira's poem "Poética" as its subject of study. The objective was to propose an alternative approach to literary reading with young people, shifting the focus of the traditional classroom—centered on biographical and factual exposition—toward a stance of prior active investigation by the students. The theoretical foundation is based on the assumptions of literacy and the transition of the teacher's role to that of a trainer of critical readers of literary texts, engaging with the potential of Digital Information and Communication Technologies (DICT). Methodologically, student reception is analyzed based on empirical data collected after the completion of preliminary tasks and the holding of a synchronous collective systematization meeting. The results reveal a high level of autonomy, proactivity, and a preference for collaborative interactions in digital environments, validating the pedagogical potential of the proposal in integrated technical education. It is concluded that the strategy offers concrete pathways to overcome the decline in reading behavior in Basic Education, although the challenge remains to investigate the feasibility of transposing this same methodological approach to school contexts that are fragile or marked by severe latent social inequalities.

KEYWORDS: Flipped Classroom. Literature Literacy. DICT.

El aula invertida como estrategia para formar lectores críticos de textos literarios en la educación técnica integrada brasileña

RESUMEN

Este artículo presenta un informe sobre una intervención educativa centrada en la educación literaria, que combina la metodología activa del aula invertida con el uso de podcasts de audio como herramienta educativa. Desarrollada con clases de tercer curso de formación técnica integradas en el ensino secundario en el CEFET-MG (campus de Divinópolis), la práctica pedagógica se centró en el modernismo temprano en Brasil, utilizando el poema «Poética», de Manuel Bandeira, como tema de estudio. El objetivo era proponer un enfoque alternativo a la lectura literaria con los jóvenes, desplazando el centro de atención del aula tradicional —centrada en la exposición biográfica y factual— hacia una postura de investigación activa previa por parte de los alumnos. El fundamento teórico se basa en los supuestos de la alfabetización y en la transición del papel del profesor hacia el de formador de lectores críticos de textos literarios, aprovechando el potencial de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC). Desde el punto de vista metodológico, se analiza la recepción de los alumnos a partir de datos empíricos recopilados tras la realización de tareas preliminares y la celebración de una sesión colectiva sincrónica de sistematización. Los resultados revelan un alto nivel de autonomía, proactividad y una preferencia por las interacciones colaborativas en entornos digitales, lo que corrobora el potencial pedagógico de la propuesta en la formación técnica integrada. Se concluye que la estrategia ofrece vías concretas para superar el declive de los hábitos de lectura en la educación secundaria, aunque sigue existiendo el reto de investigar la viabilidad de trasladar este mismo enfoque metodológico a contextos escolares frágiles o marcados por graves desigualdades sociales latentes.

PALABRAS CLAVE: Aula Invertida. Alfabetización Literaria. TDIC.

NOTAS

1 Os textos das perguntas foram proferidos oralmente e gravados, seguindo os devidos trâmites legais, para uso na produção de artigos e outras formas de divulgação científica. Trata-se de uma prática institucional devidamente divulgada e explicada aos discentes, como forma de iniciação científica do alunado. Em algumas das transcrições do quadro, os desvios de norma culta padrão ou empregos de recursos característicos da escrita em suporte digital foram preservados. Foi parte do acordo com os/as estudantes ou responsáveis que autorizaram o uso do material a não explicitação dos nomes dos/as alunos/as autores/as das questões.

2 Os textos apresentados acima foram digitados por um/a representante da turma, enquanto outros membros da equipe ditavam o conteúdo para quem escrevia. As transcrições desse quadro são de uma primeira versão tal qual o texto foi surgindo, o que justifica a presença de problemas de emprego da norma culta, erros de digitação, fragilidades de coesão e de coerência. Todos os desvios existentes na primeira versão da resposta foram preservados nesta transcrição, dada a opção adotada de usar essas respostas como ponto de partida para a realização dos próximos encontros da disciplina, voltados para o processo de reescrita/refinamento dessa escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES DOS SANTOS, R. Mudanças na ação de professores de língua portuguesa do ensino médio para a promoção do letramento literário. **REVISTA DE LETRAS - JUÇARA**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 37–57, 2019. DOI: 10.18817/rlj.v3i2.2051. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2051>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom**: Reach Every Student in Every Class Every Day. 1. ed. Colorado: ISTE and ASCD, 2012. 239p

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

DA SILVA, Claudia Maria Bezerra. SALA DE AULA INVERTIDA: DA INVERSÃO DAS AULAS À RECONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 54, p. 231-244, 2021.

DE AVILA BOTTON, Luciane; PERIPOLLI, Patrícia Zanon; SANTOS, Leila Maria Araújo. Podcast-uma ferramenta sob a ótica dos recursos educacionais abertos: apoio ao conhecimento. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017.

DURÃO, Fábio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola, 2022.

LENOIR, Y. L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. **Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation, Sherbrook**, v. 12, n. 1, 2009, p. 9 – 29. (Tradução de Joana Peixoto e Cláudia Helena dos Santos Araújo).

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula**. 2006. Disponível em <https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/995d4e16-1b0b-4422-8a58-4aaab13ed3c4/content>. Acesso em 29 mar. 2024.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In.: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 55-70

PAVANELO, Elisangela; LIMA, Renan. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 31, p. 739-759, 2017.

SANTOS, Ana Cláudia. **Inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no trabalho com a leitura literária de professores de portugueses dos anos finais da educação profissional técnica de nível médio**. 97 f. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissionalizante em Educação Profissional e Tecnológica) – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis, 2023.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. **Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários: um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no Ensino Médio**. 200f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação –Universidade Federal de Minas Gerais (MG), 2009.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Univates, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 8.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SAIDELLES, Tiago; MINUZI, Nathalie Assunção; BARIN, Cláudia Smaniotto; SANTOS, Leila Maria Araújo. A utilização do podcast como uma ferramenta inovadora no contexto educacional. **Redin**-Revista Educacional Interdisciplinar, v. 7, n. 1, 2018.

VALENTE, José Armando. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertido. **Educar em Revista**, Curitiba, v.4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVvZyG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido: 31 mai. 2026

Aprovado: 31 ago. 2026

DOI: 10.3895/rtr.v11n0.21980

Como citar: SANTOS; R. A. Sala de aula invertida como estratégia de formação de leitores críticos de textos literários no ensino técnico integrado. **Revista Transmutare**. Curitiba, v. 11, e21980, p. 1-19, 2026. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Rodrigo Alves dos Santos
rodrigo.alves@cefetmg.br

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

