

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**A PRODUÇÃO DE LEITURA CRÍTICA DO GÊNERO CONTO POR  
ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO  
DO PODCAST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA**

**EDUARDO DE SANTANA ROMÃO ANDRADE**

**NAZARÉ DA MATA - PE**  
**2025**

**EDUARDO DE SANTANA ROMÃO ANDRADE**

**A PRODUÇÃO DE LEITURA CRÍTICA DO GÊNERO CONTO POR  
ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO  
DO PODCAST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS - da UPE, Campus Mata  
Norte, na área de concentração  
Linguagens e Letramentos, na linha de  
pesquisa Estudos Literários, como  
requisitos para obtenção do título de  
Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Jacinto dos  
Santos Filho

**NAZARÉ DA MATA - PE  
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Universidade de  
Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

A554p     Andrade, Eduardo de Santana Romão  
              A produção de leitura crítica do gênero conto por estudante do 9º  
              ano do ensino fundamental como o uso do Podcast como ferramenta  
              didática. / Eduardo de Santana Romão Andrade - Nazaré da Mata,  
              2025.  
              152p. : il.  
  
              Orientador: Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho  
  
              Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus  
              Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2025.  
  
              1. Letramento literário. 2. Leitura literária. 3. Conto. 4. Podcast. I.  
              Santos Filho, José Jacinto dos (orient.). II. Título.

CDD 372.427

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

**EDUARDO DE SANTANA ROMÃO ANDRADE**

**A PRODUÇÃO DE LEITURA CRÍTICA DO GÊNERO CONTO POR  
ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO  
DO PODCAST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS - da UPE, Campus Mata  
Norte, na área de concentração  
Linguagens e Letramentos, na linha de  
pesquisa Estudos Literários, como  
requisitos para obtenção do título de  
Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Jacinto dos  
Santos Filho

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 JOSE JACINTO DOS SANTOS FILHO  
Data: 16/06/2025 12:31:34-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**PROF. DR. JOSÉ JACINTO DOS SANTOS FILHO**  
**UPE**

Documento assinado digitalmente  
 FREDERICO JOSE MACHADO DA SILVA  
Data: 13/06/2025 15:41:23-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof. Dr. Frederico José Machado da Silva**  
**UPE**

Documento assinado digitalmente  
 IVANDA MARIA MARTINS SILVA  
Data: 11/06/2025 12:36:40-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva**  
**UFRPE**

Defendida em 30.05.2025

**NAZARÉ DA MATA - PE**  
**2025**

Dedico este trabalho aos meus alunos da Escola EREFEM Monte Verde, que, com seus olhares inquietos, perguntas desafiadoras e silêncios cheios de significado, foram a inspiração e a razão de cada página escrita. A vocês, que me ensinaram diariamente sobre resistência, esperança e o poder transformador da palavra, minha eterna gratidão.

À minha mãe que por diversas vezes abdicou do seu bem-estar dando-me seu cartão de passagem para que eu pudesse ter a oportunidade de estudar, obrigando-a a andar por quase 12km por dia para ir ao seu local de trabalho, essa conquista é dela por acreditar na transformação da educação e nunca desistir de nenhum dos seus filhos.

E a todos aqueles que, mesmo diante dos desafios, não desistem da difícil e necessária arte de educar. Que continuam acreditando que a educação pode, sim, mudar histórias, destinos e mundos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Aos meus pais, Ednalva e Edison, pelas bênçãos diárias, que, com certeza, são o que me mantém de pé nesta jornada.

Ao meu companheiro de todas as horas, Italo, pela existência em minha vida e por me dizer, diariamente, que vou conseguir!

À minha irmã, Enaide, e ao meu irmão, Everton, por entenderem minha ausência e por torcerem sempre por mim, de maneiras incontáveis.

Ao meu orientador, professor doutor José Jacinto Santos Filho, por sua solicitude e compreensão; pelos valiosos materiais e, principalmente, pela paciência.

À professora doutora Ivanda Maria Martins Silva e ao professor doutor Frederico José Machado da Silva, pelo incentivo atencioso e gentil ao proporem questionamentos e sugestões imprescindíveis no exame de qualificação.

Aos queridos professores do Profletras, Rossana Ramos, Josivaldo, Amanda, Anahy, Maria do Rosário, Cristina Botelho, pelas aulas maravilhosas e por tanto aprendizado.

Aos meus amigos da turma 9 do Profletras, pela cumplicidade, pelo aprendizado e pela preciosa companhia, proporcionando-me as melhores quartas e quintas da minha jornada acadêmica de aprendizado.

À Ueudja, Anna Carolina e Epaminondas, companheiros desta jornada, por se aventurarem comigo, ainda no primeiro semestre do mestrado, a compasrtilharem comigo as idas e vindas de Recife para Nazaré da Mata. “Ri muito com vocês!”

Ao amigo Otoniel Santana, que me incentivou em todos os momentos em que eu pensei em desistir.

Ao amigo Joseildo José, que contribuiu com a aplicação desta pesquisa de maneira tão singular, estando comigo em todas as etapas e auxiliando-me no que eu precisei.

À direção da Escola Estadual em Enino Fundamental e Médio Monte Verde, Yanna e Valeska, pelo suporte.

Aos meus queridos alunos do nono ano, por se aventurarem comigo nesta jornada.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especialmente ao Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROEB), pelo apoio financeiro e institucional que tornou possível a realização deste trabalho.

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2019, p. 80).

## RESUMO

Diante das transformações nos paradigmas educacionais impulsionadas pela tecnologia digital, torna-se necessário adotar abordagens inovadoras de ensino da leitura. Esta pesquisa propõe investigar como o uso do podcast pode favorecer a leitura crítica do gênero conto por estudantes do 9º ano da EREFEM Monte Verde, estimulando o desenvolvimento de habilidades literárias, pensamento crítico e maior envolvimento com a literatura. A metodologia tem como abordagem a pesquisa qualiquantitativa e como procedimento, a pesquisa-ação. Para atingir nossos objetivos, seguimos um percurso teórico pelos conceitos de letramento, ensino de leitura literária e práticas de leitura literária, para o qual nos respaldamos em Soares (2005, 2007, 2009 e 2011), Zilberman (2003, 2014), Yunes (2002, 2003). Após esse tópico, discutiremos o direito à literatura, amparando-nos nos estudos de Candido (2004). Para as teorias do letramento literário, recorreremos aos estudos de Cosson (2014; 2019), Todorov (2007), com um aprofundamento dos estudos dos paradigmas do ensino de literatura, também teorizados por Cosson (2020). Também nos apoiaremos nos estudos de Ribeiro e Coscarelli (2014); Dudeney, Hocky e Pegrum (2016), Dias e Novais (2009) e Rojo e Moura (2012) para tratar dos conceitos de letramento digital, multimodalidade e produção de textos on line. Finalizando com o estudo da teoria do conto com base em Moisés (2012), Gotlib (1991) e em Barton e Lee (2015), Moura e Carvalho (2006) e Bakhtin (2016, 2011) para conceituar os gêneros discursivos. O uso do podcast revelou-se uma ferramenta inovadora para enfrentar os desafios do ensino da leitura literária. Os resultados demonstraram maior engajamento dos alunos, com avanços na compreensão crítica dos contos e no uso da linguagem oral e escrita. Conclui-se que o podcast contribui significativamente para o desenvolvimento do letramento literário, o protagonismo estudantil e a aproximação da escola com as práticas contemporâneas de leitura.

**Palavras-chave:** Letramento Literário. Leitura Literária. Conto. Podcast.

## RÉSUMÉ

Face aux transformations des paradigmes éducatifs impulsées par les technologies numériques, il devient nécessaire d'adopter des approches innovantes dans l'enseignement de la lecture. Cette recherche propose d'étudier comment l'utilisation du podcast peut favoriser la lecture critique du genre narratif « conte » chez les élèves de 9<sup>e</sup> année de l'EREFEM Monte Verde, en stimulant le développement de compétences littéraires, la pensée critique et un engagement plus profond avec la littérature. La méthodologie adopte une approche quali-quantitative et utilise la recherche-action comme procédure. Pour atteindre nos objectifs, nous nous appuyons sur les concepts de littératie, d'enseignement de la lecture littéraire et de pratiques de lecture littéraire, en nous basant sur les travaux de Soares (2005, 2007, 2009, 2011), Zilberman (2003, 2014) et Yunes (2002, 2003). Ensuite, nous abordons le droit à la littérature à partir des études de Candido (2004). Pour les théories de la littératie littéraire, nous nous référons aux recherches de Cosson (2014, 2019, 2020) et Todorov (2007). Nous mobilisons également les travaux de Ribeiro et Coscarelli (2014), Dudeney, Hockly et Pegrum (2016), Dias et Novais (2009) ainsi que Rojo et Moura (2012) pour traiter des notions de littératie numérique, de multimodalité et de production de textes en ligne. Enfin, l'étude de la théorie du conte repose sur Moisés (2012), Gotlib (1991), Barton et Lee (2015), Moura et Carvalho (2006) et Bakhtine (2011, 2016) pour la conceptualisation des genres discursifs. L'usage du podcast s'est révélé être un outil innovant pour relever les défis de l'enseignement de la lecture littéraire. Les résultats ont montré un engagement accru des élèves, avec des progrès dans la compréhension critique des contes et dans l'utilisation du langage oral et écrit. Il en ressort que le podcast contribue de manière significative au développement de la littératie littéraire, à la valorisation du rôle actif des élèves et au rapprochement de l'école avec les pratiques contemporaines de lecture.

**Mots-clés :** Littératie littéraire. Lecture littéraire. Conte. Podcast.

## SUMÁRIO

|                                                                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                  | <b>11</b>  |
| <b>2 ECOS DO LETRAMENTO: LEITURAS, LINGUAGENS E SENTIDOS NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>                    | <b>17</b>  |
| 2.1 Letras que Transcendem: O Letramento e Seus Mundos.....                                               | 17         |
| 2.2 Navegando Entre Linhas: O Letramento no Mundo Digital.....                                            | 21         |
| 2.3 Quando a Palavra Tinge: O Letramento Racial.....                                                      | 24         |
| 2.4 Letras que Descolonizam: Literatura, raça e reexistência na escola.....                               | 29         |
| 2.5 Raça, Palavra e Poder: o uso de textos literários para problematizar o racismo e a colonialidade..... | 30         |
| 2.6 Entre Palavras e Silêncios: O Ensino da Leitura e da Literatura.....                                  | 34         |
| 2.7 A Essência das Histórias: Reflexões sobre o Conto.....                                                | 42         |
| 2.8 Narrativas Sonoras: O Podcast como Espaço de Ensino e Reflexão.....                                   | 45         |
| 2.9 Reflexões sobre a Memória e a Sociedade Contemporânea (Lei 15.100/2025).....                          | 51         |
| <b>3 METODOLOGIA.....</b>                                                                                 | <b>55</b>  |
| 3.1 Caracterização da pesquisa.....                                                                       | 55         |
| 3.2 Método da intervenção.....                                                                            | 57         |
| 3.3 Participantes da pesquisa.....                                                                        | 58         |
| 3.4 Coleta de dados .....                                                                                 | 59         |
| 3.5 Módulos das oficinas de letramento literário .....                                                    | 60         |
| <b>4 ANÁLISE DOS PODCASTS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS E RESULTADOS.....</b>                                   | <b>111</b> |
| 4.1 Produção inicial .....                                                                                | 113        |
| 4.2 Produção final.....                                                                                   | 123        |
| 4.3 Resultados – considerações.....                                                                       | 130        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                       | <b>132</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                  | <b>135</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                       | <b>143</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com a implantação da BNCC e do Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental, os estudos de textos literários na escola têm se tornado mais relevantes, com uma análise crescente sobre a sua importância na ampliação da experiência leitora dos alunos da rede pública e privada de todo o Brasil. No entanto, ao longo de nossa prática docente, percebemos que muitos alunos apresentam resistência à leitura de textos e livros literários, o que está atrelado a uma falta de motivação escolar, provocando em nós uma reflexão sobre as dificuldades de leitura de textos literários e o papel da escola na formação literária do educando. As implicações dessa problemática acarretam sérios impactos no ensino público, especialmente no que se refere ao aprendizado básico, como a alfabetização e o letramento, que são tomados aqui como práticas sociais. Por isso, é necessário compreender os fatores que levaram os alunos a essa postura.

Apesar do aumento das formas de leitura nos meios digitais, ainda é possível observar que o letramento literário não se efetiva de maneira objetiva na escola. Portanto, faz-se necessária uma análise científica deste problema, visando promover uma perspectiva de ruptura no modo como os alunos enxergam o texto literário e a atuação da escola para efetivar o letramento literário no espaço escolar, modificando a relação entre o universo da literatura e a fruição estética da literatura, especialmente entre os alunos do Ensino Fundamental. O papel da escola e do professor é criar condições pedagógicas para que esse problema seja resolvido.

A motivação para o estudo deste tema surgiu de nossa prática como professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e pela inquietação com os índices muito baixos nas avaliações internas e externas dos alunos, além da percepção da perda de interesse pela leitura ao longo dos anos, especialmente na Escola Estadual Monte Verde, localizada na zona sul da cidade do Recife, no bairro do Ibura. Segundo dados do IBGE (2010), o bairro possui uma das áreas mais populosas da capital pernambucana, marcada por uma grande desigualdade social. De acordo com Soares (2009), o letramento sofre variação conforme os padrões socioeconômicos do aluno, como é comum em países cujo desenvolvimento é uma constante: “Tornar-se letrado numa escola de classe alta tem um significado muito diferente de tornar-se letrado numa escola de classe trabalhadora” (Soares, 2009, p.88).

O conceito de letramento, amplamente difundido pelos estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, ampliou a concepção de alfabetização e letramento como processos distintos, mas inter-relacionados. No entanto, ao falarmos de letramento literário

nas competências estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental pela BNCC (2017), de 206 habilidades descritas no documento, apenas 30 fazem referência ao ensino de literatura, e dessas, apenas 20 estão ligadas diretamente ao Ensino Fundamental dos anos finais. Apesar dos avanços no estudo do tema, ainda há uma carência de pesquisas que tratem do letramento literário como um objeto de pesquisa independente, sem ser um apêndice do ensino de Língua Portuguesa ou das práticas de leitura de outros gêneros, como artigos de opinião, textos jornalísticos, etc.

O letramento literário é mais do que a mera aquisição de habilidades de decodificação e compreensão textual. Ele envolve a capacidade de interpretar e interagir de maneira profunda com as obras literárias, ampliando o repertório cultural e estimulando a imaginação. Rosenblatt (1978) enfatiza a “transação” que ocorre entre o leitor e o texto, onde as experiências individuais e a compreensão prévia influenciam a interpretação. Paulo Freire (1987) também contribui com a perspectiva de que a leitura não é um ato passivo, mas sim uma prática dialógica que requer uma postura crítica e reflexiva. A literatura, como meio de reflexão sobre a condição humana, pode ser vista como uma ferramenta poderosa para promover a conscientização e a transformação.

Outro fator de destaque é a transformação contemporânea dos paradigmas educacionais, impulsionada pelo advento da tecnologia digital. Nesse cenário, surge a necessidade de explorar abordagens inovadoras que capacitem os estudantes a adquirirem habilidades literárias sólidas e relevantes para a compreensão do mundo, bem como para o desenvolvimento crítico e cognitivo. A questão central, portanto, é como promover o letramento literário de maneira eficaz entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, garantindo não apenas a compreensão superficial de textos, mas também a interação crítica e a apreciação das nuances literárias.

Os desafios são múltiplos. A aceleração do ritmo de vida e os estímulos digitais podem levar os alunos a adotar uma relação passiva com as obras literárias, comprometendo a imersão necessária para a compreensão aprofundada. Além disso, os currículos escolares frequentemente enfrentam limitações temporais que podem impedir uma exploração completa das obras. Autores como Bamberger (1991) destacam a importância de envolver os alunos em discussões e análises literárias, construindo uma compreensão compartilhada das obras. A tecnologia pode, assim, ampliar e diversificar os contextos de interação, e o podcast, como meio de comunicação oral e digital, surge como uma plataforma promissora.

O uso do podcast como ferramenta pedagógica pode ser uma possibilidade instigante, mas que precisa ser investigada de forma crítica. Como criar conteúdo de podcast que seja

atrativo e educativamente eficaz? De que maneira o formato oral e digital pode ser aproveitado para estimular debates, reflexões e análises literárias entre os alunos? É fundamental analisar como a adoção do podcast impacta a interação dos estudantes com a literatura e, por consequência, o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas.

Assim, o podcast pode ser utilizado como uma ferramenta inovadora para abordar os desafios históricos do letramento literário. Em um cenário em que a tecnologia é muitas vezes vista como uma distração, a questão é como canalizar suas vantagens para nutrir uma relação mais profunda e significativa com a literatura, capacitando os alunos a se tornarem leitores críticos e ativos.

O letramento literário é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente no 9º ano do Ensino Fundamental, uma fase crucial antes da transição para o Ensino Médio. Essa prática literária enriquece a formação de indivíduos críticos e sensíveis, como destaca Macedo (2005), que argumenta que a literatura ajuda na compreensão de diferentes mundos e na formação de leitores reflexivos. A literatura, ao abordar diversas perspectivas culturais e sociais, não só estimula a imaginação dos alunos, mas também potencializa suas habilidades linguísticas e comunicativas (Coelho, 2000). Zilberman e Silva (2014) enfatizam o papel da literatura na formação do pensamento crítico, permitindo aos alunos refletir sobre questões sociais e éticas, e desenvolver uma consciência sobre o seu papel na sociedade.

A colaboração entre todos os membros da comunidade escolar é crucial para o estímulo à leitura, que não deve ser responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa. O envolvimento da comunidade escolar é essencial na criação de projetos de leitura que atendam à realidade da escola. Para o desenvolvimento efetivo do letramento literário, a escola deve promover uma política de formação de leitores, reconhecendo que todos os professores, independentemente da disciplina que ensinam, têm um papel na educação para a leitura.

Dados do Painel Educacional Power Retre de Pernambuco indicam a necessidade de ações específicas para melhorar a proficiência em Língua Portuguesa. Apesar dos avanços nos índices de desempenho, é claro que a formação em leitura precisa ser reforçada. Promover o letramento literário é, portanto, um objetivo essencial, pois trata-se de um processo que enriquece a empatia, a reflexão crítica e a expressão dos alunos. Diante dos desafios contemporâneos, como as distrações digitais, surge a proposta de usar o podcast como ferramenta digital para promover o letramento literário.

A BNCC reconhece a importância das tecnologias digitais na educação, desde que utilizadas de maneira planejada para proporcionar uma aprendizagem contextualizada e participativa. O uso de podcasts no ensino pode atender a diferentes estilos de aprendizagem, como o de alunos que preferem conteúdo auditivo, facilitando a conexão com a literatura e tornando-a mais acessível e relevante. O podcast pode estimular discussões e reflexões literárias, transformando os alunos em participantes ativos do processo educativo. Além de possibilitar inovação no ensino, o uso de podcasts busca expandir as narrativas pedagógicas e engajar os alunos de forma significativa. Essa pesquisa visa não apenas o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, mas também uma maior conexão dos alunos com a literatura.

A literatura, como reflexo das complexidades humanas, demanda uma abordagem pedagógica que vá além da simples decodificação textual, promovendo a construção de significados por meio de uma leitura participativa e reflexiva. No contexto educacional contemporâneo, marcado pela crescente influência da tecnologia digital, surge a questão: como promover o letramento literário de maneira eficaz entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, especificamente com o gênero conto, garantindo não apenas a compreensão superficial de textos, mas também a interação crítica e a apreciação estética das nuances literárias?

Analisar a produção de leitura crítica do gênero conto pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a partir da produção de podcasts como recurso didático é o objetivo desta pesquisa. A proposta visa analisar a compreensão do aluno sobre o texto literário e sua função social a partir do gênero conto, desenvolver estratégias de ensino que estimulem o interesse dos alunos pelo gênero conto e suas características e elementos específicos, além de analisar os aspectos do letramento literário ao longo das oficinas, com ênfase no caráter colaborativo da produção de podcasts.

O desenvolvimento deste trabalho ocorre de forma progressiva, articulando teoria e prática a partir de uma proposta de ensino que integra literatura e tecnologias digitais. Inicia-se com um capítulo teórico que discute o conceito de letramento em sua perspectiva ampliada, compreendido como prática social que ultrapassa a simples decodificação de palavras e valoriza os aspectos culturais e identitários da linguagem. Nesse contexto, destaca-se o papel da literatura como promotora de uma formação crítica e sensível, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa. Na sequência, é abordado o letramento digital, entendido como a habilidade de compreender, produzir e interagir criticamente em ambientes digitais, reconhecendo a diversidade de linguagens e os desafios do acesso à tecnologia em contextos educacionais.

Dando continuidade as teorias do letramento, discutimos conceitos do letramento racial, bem como concepções de decolonialidade e como os textos literários, principalmente os contos que fazem parte desse estudo podem promover a problematização das questões que envolvem o racismo em nossa sociedade, entendido aqui de forma ampla de significação.

A discussão teórica se estende à leitura na escola, enfatizando a necessidade de uma abordagem que vá além da leitura instrumental e promova o desenvolvimento de leitores autônomos, capazes de interagir criticamente com os textos. Também são apresentados os elementos teóricos do conto literário, destacando suas especificidades e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Avançamos com a discussão sobre o podcast como uma ferramenta digital multimodal, analisando seu valor educativo e sua inserção no campo dos gêneros discursivos, reconhecendo seu potencial para desenvolver a expressão oral e fomentar práticas pedagógicas significativas. Por fim, acreditamos ser pertinente, refletir como a Lei nº 15.100/2025 que pauta sobre o uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis por estudantes em escolas públicas e particulares da educação básica, durante o período de aula e nos intervalos, se relaciona com a educação contemporânea e como o podcast pode ser um exemplo de um bom uso da tecnologia em prol de projetos pedagógicos.

Em seguida, o trabalho apresenta a metodologia adotada na pesquisa, com a caracterização dos participantes, a descrição da proposta didática, os procedimentos adotados, o cronograma de atividades e a forma de avaliação da intervenção. É detalhado o processo de aplicação da proposta em sala de aula, desde o planejamento até a execução, considerando os contextos específicos dos estudantes e os objetivos estabelecidos.

Na parte analítica, o trabalho se debruça sobre dois conjuntos de dados: os questionários aplicados antes da intervenção, as observações nas oficinas literárias e os podcasts produzidos pelos alunos. A análise dos questionários busca compreender as concepções iniciais dos estudantes sobre literatura, identificando mudanças significativas ao longo do processo. Nos módulos das oficinas buscamos analisar todas as dimensões de interação, participação e evolução do letramento literários ao longo da aplicação das etapas. Já a análise dos podcasts considera critérios como conteúdo, oralidade, apropriação do texto literário e criatividade, permitindo observar os avanços obtidos na compreensão e expressão dos alunos.

O encerramento do trabalho se dá com a apresentação das considerações finais, nas quais são discutidos os principais resultados obtidos com a intervenção, as contribuições pedagógicas do uso do podcast como ferramenta de mediação literária e os desafios encontrados ao longo do percurso. Ao final, constam as referências bibliográficas utilizadas e,

nos anexos, estão incluídos documentos relevantes, como a carta de anuência para a realização da proposta na escola, os termos de consentimento e assentimento dos participantes e os contos utilizados na pesquisa.

## 2. ECOS DO LETRAMENTO: LEITURAS, LINGUAGENS E SENTIDOS NA CONTEMPORANEIDADE

Esta fundamentação teórica se baseia nos conceitos de letramento, dentre eles o letramento digital e o literário, no conceito da teoria do conto, aqui escolhido como gênero literário para a nossa prática pedagógica desta pesquisa. Também apresenta uma análise da abordagem das práticas de ensino de leitura e de Literatura, principalmente no que tange aos anos finais do Ensino Fundamental. E como é proposta desta pesquisa, o trabalho com a ferramenta multimodal podcast, traz ainda o conceito de podcast e as possibilidades de uso didático na sala de aula.

### 2.1 Letras que Transcendem: O Letramento e Seus Mundos

*“Leite, leitura  
letras, literatura,  
tudo o que passa,  
tudo o que dura  
tudo o que duramente passa  
tudo o que passageiramente dura  
tudo, tudo, tudo  
não passa de caricatura  
de você, minha amargura  
de ver que viver não tem cura.”*

*Paulo Leminski*

Alguns conceitos são primordiais para a execução desta pesquisa um deles é entendermos o conceito de letramento. O termo "letramento" surgiu como uma ampliação do conceito tradicional de "alfabetização". Enquanto a alfabetização está relacionada ao aprendizado do código alfabético e ao desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento incorpora essas habilidades em práticas sociais e culturais mais amplas. Magda Soares defende a importância de não apenas ensinar as crianças a decifram as letras e palavras (alfabetização), mas também a compreenderem e utilizarem os textos de forma eficiente em contextos sociais diversos (letramento) (Soares 2009, p. 17 - 34 ).

Assim, ser letrado significa não apenas ser capaz de ler e escrever, mas também de utilizar essas habilidades de forma eficiente e significativa em diferentes esferas da vida, como no trabalho, na vida cotidiana, na interação com a sociedade e na participação ativa na cultura e na comunidade.

O conceito de letramento, conforme Magda Soares explora em "Letramento: um tema em três gêneros" (2009), é intrinsecamente complexo e controverso, resistindo a definições precisas e avaliações confiáveis. Ele abarca uma multiplicidade de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, transcendendo tanto a esfera individual, relacionada às tecnologias mentais de leitura e escrita, quanto a dimensão social, onde é percebido como um fenômeno cultural composto por atividades e práticas sociais específicas, além de exigências contextualizadas de leitura e escrita.

Soares (2009) destaca que o letramento é inerentemente relativo, impossibilitando a atribuição de um conceito único que abarque todas as pessoas, lugares e tempos, dada a sua natureza dinâmica e não universal. Assim, seria mais apropriado falar em "letramentos", no plural, reconhecendo a diversidade de práticas e contextos envolvidos.

É fundamental ressaltar, segundo Soares (2009), que o letramento não é estático e universal, e sua essência se revela na pluralidade de formas como é vivenciado. Paulo Freire (1987), sob uma perspectiva revolucionária, enfatiza o potencial transformador do letramento. Nessa visão, o uso da leitura e da escrita adquire uma dimensão conscientizadora, impulsionando as pessoas a compreenderem e, conseqüentemente, a buscarem a transformação de sua realidade. O letramento, portanto, não é apenas uma habilidade técnica, mas uma ferramenta poderosa para a emancipação e ação social, conforme argumenta Freire (1987).

Ainda sobre o letramento, Ferreiro e Teberosky (1989), também defendem a perspectiva do letramento como um processo mais amplo do que a simples alfabetização. Elas argumentam que o letramento envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos escritos, bem como a capacidade de utilizar a leitura e escrita de forma significativa em diferentes contextos sociais.

Dessa forma, percebemos que a concepção de letramento, para a prática docente, é necessária por entender que o trabalho pedagógico necessita de uma ampliação sobre os conceitos de alfabetização que a escola possui, para que possamos definir um aluno como letrado ou não é preciso que esse conceito seja incorporado na rotina escolar e na perspectiva do ensino.

Diante disso, compreender que nossos alunos estão imersos em diversos tipos de letramentos faz-se necessário, bem como entender os processos que estão interligados aos conceitos de letramento e alfabetização.

No que tange ao conceito de letramento literário, este pode ser classificado em diferentes tipos, como letramento digital, letramento científico, letramento literário, entre

outros, dependendo do contexto específico em que as habilidades de leitura e escrita são aplicadas. Assim, nossa pesquisa abordará o letramento literário como uma possibilidade de tipo de letramento que deve ser realizado na sala de aula. Cosson (2014), defende que o contato com a literatura desde cedo é essencial para o desenvolvimento da imaginação, criatividade, capacidade reflexiva e senso crítico dos indivíduos. Além disso, a leitura de obras literárias permite que as crianças e jovens ampliem seus repertórios culturais e estabeleçam uma conexão significativa com diferentes realidades e universos ficcionais. Dessa maneira, o trabalho com o texto literário exige um dialogismo entre leitor e texto para que se estabeleça um pacto com a leitura, por tal surge a importância do letramento literário na escola e no ensino de literatura, como postula Cosson (2014, p. 12):

O letramento literário, conforme o concebemos, possui configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, (...) o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (Cosson, 2014, p. 12).

O letramento literário também tem como objetivo contribuir para a formação integral dos alunos, auxiliando no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Através da literatura, os estudantes têm a oportunidade de se conectar com diferentes perspectivas, valores e realidades, desenvolvendo a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Zilberman (2003), enfatiza a importância do contato com a literatura desde cedo e de maneira prazerosa para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos. Para a autora, a literatura é uma experiência estética que proporciona prazer e emoção ao leitor. Além disso, ela tem um papel fundamental na formação da identidade cultural, pois permite que os leitores se conectem com diferentes culturas, valores e perspectivas.

Outro objetivo importante do letramento literário é formar cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de compreender e questionar a sociedade em que vivem. A literatura pode ser uma poderosa ferramenta para a reflexão sobre questões éticas, morais e sociais, incentivando os alunos a se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A pesquisa-ação empreendida neste trabalho acadêmico visa alcançar com êxito o entrelaçamento entre autor e leitor na escola, buscando estabelecer um movimento dialógico que os envolva na trama do texto. Um dos princípios fundamentais da instituição educacional

é formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Nesse sentido, o aluno é estimulado a se tornar um agente transformador, capaz de compreender sua realidade, almejar mudanças e empreender ações para alcançá-las.

A literatura, seja de autores renomados ou não, frequentemente retrata a indignação dos escritores diante das atrocidades do mundo. Desse modo, a própria literatura assume um papel crucial de denúncia da realidade, conforme assinalado por Todorov (2007), o autor ressalta a importância de recuperar parte do espírito do século XIX, que reconhecia na literatura uma forma de expressar a verdade sobre o mundo. Segundo o autor, o texto literário tem a capacidade de oferecer visões profundas sobre o ser humano, uma vez que se permite explorar questões além do que é socialmente censurado, revelando assim aspectos individuais e particulares da natureza humana.

Diante disso, é essencial que o professor entenda o seu papel na formação leitora dos alunos e, também, na efetivação do letramento literário como ferramenta do seu ofício. Por isso, Cosson (2014), destaca a importância do papel do professor como mediador entre os alunos e a literatura, auxiliando-os a compreender e interpretar os textos literários de forma crítica e reflexiva, ressaltando a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a literatura como forma de expressão artística e que ofereça um ambiente propício para a descoberta e o prazer na leitura. Ele defende o uso de estratégias que permitam aos alunos fazerem escolhas de leitura, explorar suas preferências e discutir os textos em grupo, para que a experiência da leitura seja significativa e compartilhada.

Para dar continuidade aos conceitos de letramento, acreditamos ser necessário um questionamento: o porquê da necessidade de conceituar os diversos tipos de letramento? O termo letramento não engloba já uma perspectiva geral e global das competências e habilidades para afirmarmos que alguém é letrado ou não?

De certa forma, o conceito amplo do letramento já institui uma perspectiva de definição, todavia para um estudo didático sobre o tema, para entender melhor como um letramento funciona é preciso fatorar essa noção e assim são criadas as categorias do letramento, dentre elas o letramento digital.

## 2.2 Navegando Entre Linhas: O Letramento no Mundo Digital

*“Quando eu morder  
a palavra,  
por favor,  
não me apressem,  
quero mascar,  
rasgar entre os dentes,  
a pele, os ossos, o tutano  
do verbo,  
para assim versejar  
o âmago das coisas.”*

*Conceição Evaristo*

Antes de conceituarmos o que é letramento digital, é preciso entender que o mundo contemporâneo já incorporou a vida digital, a exemplo das crianças em que antes de segurar o lápis já experimentam o uso do celular, já assistem televisão e essa fronteira entre o digital e o impresso, entre o virtual e o real, já são bem tênues. No entanto, o mundo digital tem suas especificidades e nós precisamos estabelecer algumas competências para lidar com toda essa demanda que o mundo globalizado exige, é preciso saber e conhecer alguns programas de edição de texto, aplicativos e demais novidades tecnológicas disponíveis cada vez mais sofisticadas em smartphones, tablets e demais aparelhos eletrônicos.

Dias e Novais (2009), desenvolveram uma matriz de letramento digital bem detalhada. Nessa matriz os autores elencam as ações cujos usuários competentes devem saber realizar, distribuídas em quatro partes: utilizar diferentes interfaces; buscar e organizar informações em ambiente digital; ler hipertexto digital; e produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), também encontramos várias habilidades envolvendo gêneros digitais. A base reforça, por exemplo, a necessidade do trabalho com textos que circulam nos meios digitais, como o meme, o fanfic, charge, postagem em rede social, como uma ferramenta de sala de aula para a promoção do letramento digital e seu uso como prática social.

Entre as competências gerais da Educação Básica, descritas na BNCC (2017), uma resume bem a ideia de letramento digital, cujo objetivo é:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017. p. 9).

Ainda sobre a definição de letramento digital, Ribeiro e Coscarelli afirmam que

o letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis tais como celulares e tablets, em plataformas digitais como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital significa saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implicam saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. (Ribeiro e Coscarelli, 2014. p 45).

Com base nesses conceitos, podemos perceber que o letramento digital é um ponto de controvérsias ainda por serem resolvidas e debatidas, pois, se por um lado temos o alfabetizado, por outro temos o analfabeto, da mesma forma em que temos o letrado digital e o não letrado digital, entre um e outro uma gradação enorme de níveis de letramento. Dessa forma o letramento digital para acontecer plena e satisfatoriamente, ele demanda acesso à informação, o acesso à internet, o acesso ao celular, tablets etc.; e o mais importante na atualidade, ter acesso à uma banda larga de qualidade. Assim podemos perceber que essa é uma questão séria para ser discutida sobre o letramento digital, tendo em vistas que no Brasil essas questões ainda não são superadas, pois o acesso a todas as demandas supracitadas ainda não é de maneira igualitária em nossa sociedade. Fato que dificulta a promoção do letramento digital na sociedade e, não obstante, na escola pública da maioria dos alunos que estão matriculados nas redes estaduais e municipais.

A discussão sobre o papel do letramento digital amplia ainda mais a concepção de habilidades necessárias na sociedade contemporânea. Atualmente, destaca-se a importância do desenvolvimento da capacidade de selecionar conteúdos de forma crítica, especialmente considerando o acesso a uma vasta quantidade de informações simultâneas na era digital. Nesse contexto, é crucial que a sociedade esteja atenta aos riscos que a internet pode oferecer.

A exposição constante a uma infinidade de informações nas redes sociais pode levar a comparações excessivas entre a vida dos usuários, especialmente no que diz respeito à aparência física e ao status econômico. Muitos jovens e adultos podem se sentir inadequados ao comparar suas vidas com as representações idealizadas por outros usuários. A falta de consciência de que algumas pessoas compartilham registros que simulam uma vida perfeita apenas para obter visibilidade pode levar a uma baixa autoestima, alimentando diariamente pensamentos prejudiciais.

Portanto, promover o letramento digital vai além do ensino técnico de habilidades, como digitação e compreensão de ícones, e envolve instruir para o uso consciente das tecnologias. Isso significa desenvolver a capacidade de discernir informações confiáveis na internet, cultivar um olhar crítico sobre as representações digitais e, acima de tudo, aprender a comunicar-se eficientemente por meio das mídias digitais. O letramento digital torna-se, assim, uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos responsáveis e participativos na sociedade contemporânea. Sobre isso, Rojo (2012, p.36) coloca que

“a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros. [...] Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio dela.” (Rojo, 2012, p.36)

O uso consciente das tecnologias, no contexto do letramento digital, não se limita apenas à compreensão dos riscos, mas também inclui reconhecer a tecnologia como uma aliada valiosa no processo de aprendizagem. Isso implica utilizar os meios digitais de forma estratégica para promover benefícios não apenas pessoais, mas também para a comunidade em que se está inserido. A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para o acesso à informação, colaboração e engajamento em atividades educacionais e sociais.

Além disso, a habilidade de avaliar a confiabilidade de fontes de conteúdo é essencial. Com a proliferação de informações na internet, é crucial que os indivíduos desenvolvam o discernimento para identificar fontes confiáveis, verificando a credibilidade, a autenticidade e a objetividade das informações disponíveis.

A gestão do tempo gasto em frente às telas também é uma competência fundamental. O uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode impactar negativamente diversos aspectos da vida, incluindo o desempenho acadêmico, a saúde mental e o equilíbrio entre vida online e offline. Portanto, o letramento digital envolve a capacidade de estabelecer limites saudáveis e utilizar a tecnologia de maneira equilibrada.

Diante disso, tendo como foco de análise o uso do Podcast, a abordagem do letramento multimodal é essencial para compreender de maneira abrangente os efeitos de sentido gerados pelos diversos recursos semióticos presentes em um texto. Nos textos multimodais, a linguagem verbal está interligada a outros modos de linguagem, como imagens estáticas e em movimento, sons, entre outros. Nesse contexto, a linguagem verbal nem sempre desempenha o papel principal na construção de significado. O letramento multimodal não se limita apenas aos textos digitais, abrangendo todas as formas que utilizam diferentes modos para comunicar.

Mesmo um texto verbal pode ser considerado multimodal ao incorporar cores e fontes diversas em sua apresentação.

Por outro lado, o conceito de multiletramento, frequentemente usado no plural - multiletramentos -, conforme proposto por Rojo (2012), refere-se a duas multiplicidades presentes na sociedade. A primeira é a multiplicidade cultural das populações, que se manifesta nos diversos textos que demandam diferentes práticas de produção e interpretação devido à reunião de mais de um tipo de linguagem, um aspecto que pode ser relacionado à multimodalidade. A segunda diz respeito à multiplicidade semiótica na constituição dos textos, considerando não apenas os diferentes letramentos, mas também as diferentes culturas (erudita, de massa, popular) vinculadas aos textos, dadas suas origens e contextos de produção. Isso leva à emergência de gêneros híbridos. (Rojo, 2012)

Em resumo, o letramento multimodal é fundamental para o letramento digital, especialmente considerando a circulação de textos que incorporam diversas linguagens nas plataformas digitais. Para que os estudantes possam discernir informações em textos digitais, é crucial que compreendam a intencionalidade por trás da escolha de recursos como fontes, tamanhos e cores de letras, bem como a combinação com imagens e elementos auditivos. Fora isso, para interpretar e produzir sentido diante da variedade de linguagens, contextos sociais e culturais presentes em cada texto, é essencial contar com a abordagem dos multiletramentos, abarcando uma diversidade de saberes para lidar com os desafios da comunicação contemporânea.

### **2.3 Quando a Palavra Tinge: O Letramento Racial**

O racismo representa um obstáculo significativo para a concretização da justiça em diversas democracias, especialmente naquelas cujas ideologias sociais tendem a minimizar ou negar sua relevância (Moreira, 2024). Tendo o Brasil passado por um longo processo de colonização que influenciou suas estruturas sociais em todas as esferas até os dias atuais, persistem fortes mecanismos que menosprezam a construção de uma nação comprometida com movimentos que busquem soluções efetivas para uma história violenta e sangrenta em torno das questões raciais. Dentro de uma lógica estruturante do poder, conforme apontam Santos et al. (2021), a problematização das relações étnico-raciais é sempre marcada por conflitos.

Em contraposição a esse problema que marca profundamente a história da sociedade brasileira, o letramento racial surge como uma abordagem crítica voltada para a compreensão

e a desconstrução das dinâmicas raciais enraizadas no país. Nesse sentido, deve ser entendido como um passo inicial — e imprescindível — para a construção de um consenso social sobre a necessidade de erradicar práticas discriminatórias contra grupos racialmente marginalizados, exigindo tanto a conscientização quanto o compromisso efetivo com a eliminação dessas desigualdades.

A literatura científica demonstra amplamente que o racismo não é um fenômeno aleatório, mas uma ideologia étnica e política deliberadamente construída para justificar e sustentar a dominação de determinados grupos sobre outros (Moura, 2023). Sendo um sistema de opressão estrutural, sua superação exige transformações profundas na sociedade, capazes de promover uma mudança cognitiva nos diferentes atores sociais, possibilitando uma compreensão mais crítica das relações raciais e impulsionando ações concretas para a desconstrução dessas hierarquias.

Nesse contexto, destaca-se o conceito de letramento racial como um mecanismo fundamental — ainda que não suficiente — para enfrentar esse sistema de dominação. Conforme Moreira (2024), o letramento racial constitui uma perspectiva analítica que possibilita a compreensão das dinâmicas sociais organizadas em torno das relações entre raça e poder. Diferenciando-se da visão liberal, que trata a raça como uma categoria biológica sem relevância social, essa abordagem reconhece a racialização como um elemento central na estruturação das desigualdades. Equiparado a uma gramática social voltada para a interpretação de processos complexos, o letramento racial considera as interseções entre racismo e outros sistemas de opressão. Ele analisa, por exemplo, de que forma raça e classe contribuem para a marginalização econômica da população negra, como raça e gênero intensificam a vulnerabilidade das mulheres negras e de que maneira as relações raciais impactam minorias sexuais (Moreira, 2024).

Logo, para além de um conhecimento teórico, o letramento racial envolve práticas de engajamento social voltadas para o enfrentamento das estruturas que concentram poder nas mãos do grupo racial dominante. Dessa forma, ele não apenas problematiza os mecanismos de exclusão racial, mas também fortalece um compromisso com os princípios democráticos, contribuindo para a construção de uma cultura política baseada na igualdade e no reconhecimento dos direitos de todos os cidadãos (Moreira, 2024).

O letramento racial, portanto, não se limita a uma prática pedagógica, mas se configura como um imperativo ético e político que deve atravessar todas as dimensões da vida social. Ele demanda um olhar crítico e sensível às marcas deixadas pelo racismo estrutural nas experiências cotidianas de sujeitos racializados. Reconhecer essas marcas é o primeiro passo

para desnaturalizar as formas de exclusão e violência que operam nos diferentes espaços sociais, incluindo a escola, a mídia, o mercado de trabalho e o sistema de justiça.

Nesse cenário, é fundamental que as instituições educativas assumam um papel proativo na promoção do letramento racial. A escola precisa deixar de ser apenas um reprodutor de desigualdades e tornar-se um espaço de enfrentamento das violências simbólicas e materiais que afetam as populações negras e indígenas. Para isso, é necessário revisar currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e as próprias relações interpessoais dentro da comunidade escolar.

A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, representa um avanço importante nessa direção, mas sua implementação ainda encontra resistências. A ausência de formação adequada dos professores, o racismo institucional e a falta de políticas públicas articuladas contribuem para a manutenção de um ensino monocultural e eurocentrado, que invisibiliza as contribuições e experiências dos povos negros e indígenas na construção do Brasil.

O letramento racial, nesse contexto, deve ser compreendido como uma forma de resistência e reexistência. Trata-se de um processo contínuo de aprendizado e desaprendizado, no qual todos — e não apenas os sujeitos racializados — devem se engajar. É, portanto, um esforço coletivo para descolonizar o pensamento e promover novas formas de convivência baseadas na justiça e na equidade racial.

Importa destacar que o letramento racial não se resume ao acúmulo de informações sobre a história da escravidão ou das culturas africanas. Ele exige uma postura crítica diante das estruturas que naturalizam a subalternização do outro racializado. Isso significa interrogar as normas, os discursos e os silêncios que sustentam o privilégio branco e a marginalização dos demais grupos raciais.

Além disso, é urgente discutir a branquitude como categoria analítica e política no contexto do letramento racial. Como destaca a autora Gomes (2021), a branquitude é frequentemente invisibilizada, mas é central para a manutenção das hierarquias raciais. Refletir sobre a branquitude é também refletir sobre os mecanismos de poder, os privilégios herdados e os modos como a identidade branca se constrói em oposição à negritude e à alteridade.

Outro ponto fundamental é o papel das emoções no processo de letramento racial. A culpa, o desconforto e a negação são reações comuns quando indivíduos brancos são confrontados com o racismo estrutural. No entanto, o letramento racial propõe o

enfrentamento desses sentimentos como parte da transformação necessária para o reconhecimento da alteridade e para a construção de relações mais equitativas.

Sob essa perspectiva, a escola não pode mais se abster de discutir as práticas racistas que ocorrem em seu interior, muitas vezes mascaradas sob a ideia de neutralidade. A ausência de políticas antirracistas claras e de uma pedagogia crítica que inclua a diversidade racial contribui para a perpetuação de violências simbólicas que afetam, sobretudo, os estudantes negros.

A interseccionalidade, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), é uma chave analítica fundamental para compreender as múltiplas camadas de opressão que incidem sobre os sujeitos. No caso do letramento racial, ela permite perceber como as desigualdades de raça se articulam com gênero, classe, sexualidade, deficiência, entre outros marcadores sociais, criando experiências únicas de exclusão e resistência.

Por isso, o letramento racial precisa dialogar com as vivências das mulheres negras, cuja trajetória é marcada por duplas ou triplas opressões. A invisibilização de suas dores, saberes e práticas culturais nos espaços escolares é um reflexo do racismo patriarcal que estrutura a sociedade brasileira. A valorização dessas narrativas é condição necessária para o fortalecimento de uma educação antirracista.

De forma semelhante, é importante considerar como o racismo impacta as populações indígenas, que continuam sendo alvo de processos de silenciamento, apagamento cultural e violência territorial. O letramento racial precisa ser sensível a essas especificidades e contribuir para a valorização da pluralidade étnico-racial do país.

No campo das políticas públicas, o letramento racial pode e deve orientar a formulação de ações afirmativas, de programas de formação de professores e de produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade da sociedade brasileira. A ausência dessa perspectiva crítica nos processos decisórios contribui para o aprofundamento das desigualdades e para a reprodução de um modelo social excludente.

Também é essencial que o letramento racial seja incorporado às práticas de formação docente inicial e continuada. Muitos professores ainda reproduzem discursos racistas, muitas vezes de forma inconsciente, justamente pela falta de preparo para lidar com as questões étnico-raciais de maneira crítica e transformadora.

Nesse sentido, o investimento em letramento racial não é um favor às populações negras, mas uma necessidade para o fortalecimento da democracia. Um país que ignora ou banaliza as violências raciais não pode se considerar verdadeiramente democrático. A

equidade racial precisa ser vista como um princípio fundante da vida em sociedade e não como uma concessão.

O letramento racial também deve influenciar os processos de avaliação da aprendizagem. É importante questionar como os instrumentos avaliativos, muitas vezes baseados em culturas escolares hegemônicas, contribuem para o fracasso escolar de crianças negras. A descolonização da avaliação é parte do processo de construção de uma educação equitativa.

Outro aspecto importante diz respeito à linguagem. O vocabulário que usamos para falar sobre raça, identidade e diferença pode reproduzir preconceitos ou contribuir para sua superação. O letramento racial implica uma escuta atenta e o compromisso com a linguagem como ferramenta de reconhecimento e não de opressão.

A arte e a cultura também são espaços privilegiados para a prática do letramento racial. O cinema, a música, a literatura e as artes visuais têm grande potencial para promover reflexões críticas sobre o racismo e valorizar estéticas e narrativas negras. Incorporar essas linguagens à educação pode ampliar a sensibilização e o engajamento dos estudantes.

Além disso, o letramento racial pode ser um caminho para o fortalecimento da identidade positiva das crianças e jovens negros. Quando veem suas histórias, culturas e trajetórias reconhecidas e valorizadas, esses estudantes sentem-se mais seguros, confiantes e motivados a participar ativamente do processo educativo. É preciso afirmar que o letramento racial não é um destino, mas um percurso contínuo. Ele exige disposição para escutar, aprender, errar e recomeçar. Trata-se de um compromisso ético com a justiça social, que deve atravessar as práticas educativas, as políticas institucionais e os modos de existência coletiva.

Por fim, o letramento racial não é apenas uma proposta para os espaços escolares ou acadêmicos, mas um convite à sociedade como um todo para construir relações mais humanas, justas e solidárias. É um ato de coragem diante de uma história marcada pela opressão, mas também uma esperança na possibilidade de transformação.

## 2.4 Letras que Descolonizam: Literatura, raça e reexistência na escola

*“Minha boca será a boca das desgraças que não têm boca,  
minha voz, a liberdade daquelas que se curvaram no cárcere do desespero.”*

*Aimé Césaire*

Moreira (2024), ao discutir o letramento racial nas escolas, destaca, antes de tudo, que diversos levantamentos realizados por portais de notícias indicam que esses espaços são particularmente hostis para estudantes negros. O autor aponta que vários estudos revelam que a maioria das pessoas negras no Brasil já presenciou ou vivenciou situações de racismo durante a idade escolar. Além disso, os dados evidenciam que a evasão escolar atinge de forma desproporcional alunos negros, refletindo as desigualdades raciais presentes no sistema educacional.

Ademais, nas aulas de língua portuguesa, a literatura, conforme argumenta Antonio Candido ([1998] 2014), deve ser reconhecida como um direito fundamental, tão essencial quanto à educação, moradia, saúde, segurança, liberdade de expressão e lazer, pois desempenha um papel central na formação dos sujeitos. No entanto, no Brasil, as desigualdades estruturais, o preconceito e a marginalização seguem sendo entraves significativos para a democratização do acesso à literatura, que se configura como um espaço de poder historicamente marcado por disputas e exclusões, sobretudo para grupos socialmente marginalizados (Sousa, 2022).

Ao longo da história, as elites exerceram forte influência sobre a construção do cânone literário, consolidando um modelo excludente, homogêneo e elitista. Esse fenômeno reflete o legado da colonização — como já antecipado —, cujos impactos se perpetuam em diversas esferas sociais, incluindo a educação, que continua a reproduzir padrões colonizadores. Nesse sentido, Reis (1992) destaca que a escolarização da literatura tem sido, em grande parte, um mecanismo de sustentação desse cânone, uma vez que a abordagem tradicional do ensino literário opera dentro de uma lógica elitista.

Diante desse contexto, é essencial a implementação de práticas pedagógicas decoloniais que desafiem a perpetuação de um currículo excludente e promovam um ambiente escolar mais inclusivo e identificador para estudantes de grupos historicamente marginalizados. No ensino de Língua Portuguesa e Literatura, torna-se fundamental adotar abordagens que integrem o letramento racial, permitindo a problematização das relações entre raça, poder e produção do conhecimento.

Esse processo vai além da ampliação do repertório literário, exigindo uma revisão crítica dos referenciais adotados, a valorização de vozes historicamente silenciadas e a desconstrução de narrativas que sustentam hierarquias raciais no campo educacional e literário, impactando diretamente o bem-estar social, pois

o conceito de letramento racial afirma a relevância do conhecimento sociocultural como um mecanismo central para uma compreensão adequada da realidade. Ele pressupõe uma postura crítica em relação a discursos tradicionais de explicação da realidade social que procuram mascarar a dinâmica das relações de poder. O letramento racial produz conflito emocional e conflitos cognitivos, porque ele cria os meios para as pessoas perceberem a forma como práticas discriminatórias operam de forma persistente dentro de sociedade que afirma o comprometimento com valores democráticos, como a igualdade e a meritocracia (Moreira, 2024, p. n.p.).

Portanto, a inclusão do letramento racial nas práticas pedagógicas não apenas amplia a compreensão sobre as dinâmicas raciais na educação, mas também promove um ensino de literatura mais democrático, representativo e comprometido com a justiça social. Ao desafiar as estruturas coloniais que historicamente moldaram o currículo escolar, o ensino literário assume um papel transformador, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de questionar e reconfigurar as narrativas que estruturam a sociedade, em consonância com as reflexões de Moreira (2024).

## **2.5 Raça, Palavra e Poder: o uso de textos literários para problematizar o racismo e a colonialidade**

*“A linguagem é também um lugar de luta.”*  
bell hooks

A prática do letramento racial é fundamental em nossa sociedade, pois promove a interação entre sujeitos (brancos e negros) com um compromisso político-social voltado ao combate ao racismo. Para Freire (1989), a escolarização e a alfabetização devem ser compreendidas como atos políticos e de liberdade, reconhecendo os educandos como sujeitos sociais dotados de uma bagagem cultural própria. O autor destaca que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo e pela capacidade de transformá-lo por meio de uma prática consciente. Nesse contexto, a racionalidade emancipatória favorece a formação de indivíduos conscientes e críticos. Dessa forma, a emancipação do sujeito é essencial para a formação de cidadãos críticos, cujas ações e práticas são reflexivas e conscientes.

Conforme discute Sousa (2022), as salas de aula são espaços repletos de diversas culturas e vivências que os alunos adquirem em seu cotidiano, embora esses aspectos frequentemente não sejam considerados no ambiente escolar. Ademais, é possível afirmar que as aulas de língua portuguesa têm a responsabilidade de tratar questões que contribuam para a desconstrução de estereótipos e desigualdades sociais associadas aos conceitos de raça e etnia (Ferreira, 2007).

Como ressalta Geraldi (1997), toda metodologia de ensino envolve uma escolha política, uma vez que está intimamente ligada a teorias sobre como compreender e interpretar a realidade, refletidas nas práticas adotadas em sala de aula. Com base nisso, urge a necessidade do professor desenvolver práticas pedagógicas que integrem o letramento racial, de forma a promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Por extensão, ao incorporar o letramento racial no ensino de Língua Portuguesa, o professor não só pode contribuir para a formação de uma consciência crítica dos discentes, mas também os capacita a reconhecer e desafiar o racismo estrutural presente na sociedade.

Nesse cenário, o ensino associado ao Letramento Racial se apresenta como uma necessidade urgente, visando confrontar as manifestações de racismo presentes não só na sociedade, mas também no ambiente escolar. Ela se torna uma ferramenta essencial para capacitar tanto professores quanto alunos a reconhecer e enfrentar essas questões à medida que surgem nos discursos cotidianos da escola, contribuindo para a desconstrução de práticas discriminatórias e para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e reflexivo (Santos et al. 2021).

A literatura, como manifestação estética e simbólica, é também um campo de disputa por memória, representatividade e poder. Em uma sociedade marcada historicamente pelo racismo estrutural e pela colonialidade das relações sociais, políticas e culturais, o ensino de literatura pode e deve constituir-se como prática de resistência. Quando o espaço escolar assume o compromisso de promover uma leitura crítica do mundo, como propunha Paulo Freire (1989), ele precisa considerar as vozes silenciadas e os sujeitos historicamente marginalizados. Nesse sentido, textos literários que abordam experiências negras e denunciam a exclusão racial tornam-se ferramentas fundamentais para a construção de um letramento racial crítico, conforme defendido por Moreira (2024). O trabalho com obras de autores como Conceição Evaristo, Marcelino Freire e Ivan Ângelo possibilita o enfrentamento pedagógico do racismo, bem como a desconstrução de visões eurocentradas da literatura.

No conto “Maria”, de Conceição Evaristo, a personagem-título é uma mulher negra cuja existência é marcada pela invisibilidade e pela subalternidade. Seu nome comum e a

ausência de um sobrenome evidenciam o apagamento de sua individualidade, o que remete à condição histórica de anonimato forçado imposto às mulheres negras no Brasil. A narrativa, que culmina com sua morte silenciosa, seguida da rápida substituição por “outra Maria”, explicita como o racismo institucional e estrutural desumaniza e descarta vidas negras com naturalidade. A escrita de Evaristo, pautada na escrevivência, rompe com os limites da ficção para denunciar a dor real de tantas mulheres negras brasileiras. Ao ser trabalhado em sala de aula, o conto convoca os estudantes a refletirem sobre as relações de poder, a intersecção entre raça, gênero e classe, e a urgência de resistir às violências simbólicas e físicas legitimadas socialmente.

Já no conto “Totonha”, de Marcelino Freire, o leitor é confrontado com uma narrativa curta e carregada de tensão. A personagem, uma mulher negra e periférica, relata com fúria e ironia a necessidade do saber escolarizado e a não valorização de saberes populares, questionando o porquê ao final da sua vida precisa aprender a ler. A escolha linguística do autor — marcada por uma oralidade cortante e emotiva — reforça o caráter insurgente da narrativa, que se posiciona como um contradiscurso, na concepção de Reis (1992), ou seja, como um discurso de enfrentamento ao mito da democracia racial brasileira. A leitura de “Totonha” na escola permite problematizar a romantização da obediência e da servidão atribuídas às mulheres negras, além de promover reflexões éticas e políticas sobre justiça e resistência. O conto oferece uma potente abertura para o debate sobre a violência estrutural e os efeitos da colonialidade nas subjetividades negras.

Além disso, o conto pode ser lido à luz das discussões sobre a colonialidade do poder (Quijano, 2005), na medida em que evidencia como as hierarquias raciais e de classe moldam o cotidiano das relações sociais, relegando sujeitos como Totonha à invisibilidade e à exploração. A atitude final da personagem pode ser compreendida como uma recusa ao papel que a colonialidade historicamente lhe impôs.

Portanto, Totonha é um conto de ruptura. Ele denuncia, tensiona, incomoda — exatamente como a boa literatura deve fazer quando comprometida com a crítica social. No espaço escolar, esse texto oferece uma rica possibilidade de trabalho com temáticas como violência contra a mulher, desigualdade racial, relações de poder e resistência, a partir de uma linguagem acessível e provocativa. Ao dar voz a uma personagem que historicamente teria sido silenciada, Marcelino Freire convoca o leitor a repensar os lugares sociais que ocupamos, questionando as violências legitimadas por uma sociedade ainda profundamente marcada pelo racismo e pela herança colonial.

O conto “Bar”, de Ivan Ângelo, por sua vez, ao retratar uma cena aparentemente banal em um bar de periferia, revela, com sutileza e profundidade, os mecanismos naturalizados de opressão que operam nas relações cotidianas e que podem ser interpretados à luz das discussões sobre racismo estrutural e colonialidade. A cena central do conto, em que uma jovem mulher adentra um espaço dominado por homens e se torna alvo de olhares, comentários e gestos invasivos, expõe uma lógica de dominação profundamente enraizada na história social brasileira. Embora o texto não mencione explicitamente a cor da personagem feminina, a forma como ela é descrita e tratada remete a construções sociais que associam certos corpos a lugares específicos na hierarquia racial, de gênero e de classe.

Sob a perspectiva da colonialidade do poder, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (2005), pode-se perceber que as estruturas de dominação construídas durante o período colonial ainda se perpetuam nas relações sociais contemporâneas. A mulher, objeto de desejo e controle dos homens presentes no bar, ocupa simbolicamente o lugar do “outro”, do corpo disponível, do território a ser explorado. Essa representação ecoa o processo histórico de racialização e sexualização dos corpos femininos, sobretudo os negros e periféricos, que foram historicamente marcados pela escravidão, pela objetificação e pela marginalização. Como aponta Lélia Gonzalez (1988), o racismo à brasileira se manifesta de forma velada, mas contundente, atravessando as experiências das mulheres negras que, além de sofrerem com o machismo, enfrentam a hipersexualização e a desumanização de seus corpos.

Mesmo que a personagem do conto não seja explicitamente negra, sua vivência pode ser utilizada em sala de aula para estimular reflexões sobre como o racismo e a colonialidade moldam as formas de ver, julgar e tratar os corpos, especialmente os femininos. Ao adotar uma abordagem interseccional, conforme propõe Kimberlé Crenshaw (2002), é possível compreender que a opressão sofrida pela mulher do conto é fruto da sobreposição de sistemas de dominação que se retroalimentam: o patriarcado, o racismo e o classismo. Nesse sentido, questionar quem são os sujeitos que ocupam espaços com segurança, quem são os que têm sua voz silenciada e quem são os corpos constantemente ameaçados e violentados se torna um exercício de letramento racial e de crítica à lógica colonial ainda vigente.

Outro elemento relevante do conto é a anulação da fala e da agência da personagem. Embora ela fale ao telefone, seu discurso é ignorado, sua presença é reduzida à aparência e seu corpo é tratado como objeto. Essa ausência de voz e de escuta remete ao silenciamento histórico imposto às mulheres subalternizadas e à perpetuação da violência simbólica, conforme discutido por Bourdieu (2002). O comentário final do caixa – “pra você não é nada,

gostosa” – sintetiza a banalização da violência de gênero e racial, revelando o quanto a sociedade naturaliza a violação de certos corpos enquanto mantém intacta a autoridade de outros.

Assim, o conto de Ivan Ângelo pode ser um potente recurso didático para problematizar o racismo e a colonialidade no ambiente escolar. Sua ambiguidade narrativa permite que os estudantes sejam provocados a refletir sobre as relações de poder que estruturam o cotidiano, os estereótipos de raça e gênero que ainda prevalecem, e os silêncios que precisam ser rompidos para a construção de uma educação crítica e emancipadora. Como defendem autores como Paulo Freire (1987) e Nilma Lino Gomes (2012), a escola deve ser um espaço de questionamento, de denúncia das injustiças e de promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a equidade e a dignidade de todos os sujeitos.

Dessa forma, o uso desses textos literários em contextos escolares representa uma prática pedagógica decolonial, que, como defende Sousa (2022), busca romper com os currículos hegemônicos e ampliar a presença de narrativas que confrontam o eurocentrismo e a branquitude como medidas universais. Esses contos não apenas promovem o acesso à literatura de qualidade, mas também impulsionam os estudantes a se reconhecerem como sujeitos históricos e críticos, capazes de problematizar as estruturas de opressão presentes em suas vivências. Ao mobilizar as potências do letramento literário em diálogo com o letramento racial, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis às diversidades e comprometidos com a transformação social.

Por fim, é necessário destacar que a escolha desses textos não deve se dar de forma pontual ou isolada, mas como parte de um projeto pedagógico consistente, que enfrente as estruturas racistas e coloniais não apenas nos conteúdos, mas nas práticas, nos materiais e nas relações escolares. A literatura, quando articulada a uma proposta crítica e decolonial, pode ser uma poderosa aliada na construção de um espaço escolar mais justo, inclusivo e emancipador.

## 2.6 Entre Palavras e Silêncios: O Ensino da Leitura e da Literatura

### *Sentimental*

*Ponho-me a escrever teu nome  
com letras de macarrão.  
No prato, a sopa esfria, cheia de escamas  
e debruçados na mesa todos contemplam  
esse romântico trabalho.  
Desgraçadamente falta uma letra,*

*uma letra somente  
 para acabar teu nome!  
 - Está sonhando? Olhe que a sopa esfria!  
 Eu estava sonhando...  
 E há em todas as consciências um cartaz amarelo:  
 "Neste país é proibido sonhar."*

*Carlos Drumond de Andrade*

Não é difícil observarmos em diferentes contatos com alunos, professores e leitores em geral que existem duas concepções de leitura: leitura como decodificação e leitura como interação entre leitor e autor mediada pelo texto. Em nosso cotidiano, lemos diferentes textos para diferentes fins e em diferentes contextos, lemos notícias, receitas, livros, textos instrucionais etc; todavia o que é alvo de reflexão nosso é pensar a leitura na escola: o que os alunos leem na escola? Qual o tipo de leitura tem sido realizada nesse espaço de conhecimento? Para que finalidade essa prática vem sendo efetivada na sala de aula?

O processo de aprendizagem da leitura tem seu ponto de partida no ambiente escolar, onde se estabelece uma interação dinâmica entre o leitor e o texto. Esse processo é delineado pela busca de satisfazer os objetivos que orientam a leitura, conforme argumenta Solé (1998). A importância da leitura é evidente tanto para os alunos quanto para os professores, uma vez que ela não apenas envolve a marca e o papel do leitor, mas também representa uma prática contínua que circula socialmente, exigindo uma habilidade contínua de compreensão.

A leitura, nesse contexto, transcende a mera decodificação de palavras e se transforma em uma prática socialmente contextualizada. É um processo ativo que demanda não apenas a decifração do texto, mas também a capacidade de compreender, interpretar e aplicar o conhecimento adquirido. Essa perspectiva destaca a leitura como uma habilidade essencial para o desenvolvimento educacional, uma vez que está intrinsecamente ligada à capacidade de entendimento e interpretação.

Professores desempenham um papel crucial nesse cenário, orientando os alunos na jornada da leitura e proporcionando contextos que estimulem o desenvolvimento dessa habilidade. A prática contínua da leitura no ambiente escolar não apenas fortalece a competência linguística, mas também enriquece a compreensão do mundo e promove a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Conforme Zilberman (2003), a prática da leitura assume um papel central no processo de aprendizagem, estendendo-se ao longo de toda a trajetória escolar do aluno. Se devidamente estimulada e cultivada com atenção pelos professores, ela permeia todos os setores intelectuais essenciais para a disseminação do conhecimento, exercendo especial

impacto na expressão escrita e oral do estudante. Em consonância com essa visão, defende-se que a leitura deve ser não apenas ensinada, mas também cultivada entre os alunos, sendo uma prática de grande importância na vida do indivíduo como um todo.

A instrução e o desenvolvimento da leitura são, conforme Zilberman (2003), desafios significativos para a escola, sendo demandas da sociedade, uma vez que constituem caminhos cruciais para a aquisição de novos conhecimentos. A escola desempenha um papel fundamental na formação de leitores críticos, poetas, escritores, jornalistas e demais profissionais e cidadãos que compõem a sociedade brasileira. Portanto, é incumbência da escola ensinar e motivar os alunos a cultivar o hábito da leitura.

É importante ressaltar que, para obter resultados favoráveis na educação, especialmente no ensino da leitura e da escrita, a escola, com o comprometimento dos professores, conta com o apoio crucial da família e da sociedade. A colaboração entre esses atores é essencial para criar um ambiente propício ao desenvolvimento dessas habilidades, contribuindo para a formação integral dos indivíduos e para o fortalecimento do papel da leitura na construção do conhecimento e na participação ativa na sociedade.

Com os estudos da estética da recepção, tomando como base os estudos de Jauss, se instaura uma proposta de compreensão das obras literárias a partir de diferentes momentos de sua recepção por parte do público. Com isso, não apenas se reconhece a leitura como um momento fundamental da criação de sentido de qualquer obra, mas a importância do processo de sedimentação de certas leituras ao longo da história, criando “efeitos de hegemonia” que tornam mais difíceis interpretações alternativas. Este fenômeno é frequentemente observado nas salas de aula, onde os intérpretes precisam necessariamente considerar essas propostas ao interpretar uma obra. Eventualmente, surgem leituras disruptivas, mesmo quando em diálogo com uma tradução hegemônica; entretanto, é muito mais complexo que isso ocorra quando uma tradição literária já está consolidada.

Segundo Yunes (2002), a sociedade humana se organizou ao longo da história em torno de vários eixos, incluindo o manejo da técnica, a regulação das trocas, a ordenação do mundo pela nomeação do verbo e o controle das massas pela tomada do poder. Desta maneira, a noção de "homem" como coletivo é apresentada como representando os homens em sua totalidade, destacando a falta de individualidade na percepção inicial dessa noção. Assim, a ideia de indivíduo surge com o romantismo, destacando figuras como navegadores e mercadores que saem do anonimato.

Diante disso, a evolução da educação, que inicialmente significava "conduzir para fora", mas, ao longo do tempo, tornou-se mais voltada para a transmissão de conteúdos e

valores, afastando-se da ideia de acompanhamento e diálogo, desenvolvendo uma crise do conhecimento e sujeito, questionando a capacidade do indivíduo de compreender as práticas sociais e individuais que causaram a ruína no final do século passado.

Outro ponto importante, para os estudos da leitura e principalmente da leitura literária é o conceito de intersubjetividade, pois é ferramenta crucial para a formação dos sujeitos, superando a ideia de um sujeito "puro" da razão e reconhecendo a importância da diferença. Cabe aqui destacar que, para Martins (2007), há uma interação complexa entre a mente, a memória, a imaginação e as experiências pessoais quando realizamos uma leitura, o que suscita diversas reflexões importantes sobre a leitura e a escrita, pois a mente humana possui a capacidade única de integrar informações do passado (leituras prévias) com o presente. A memória desempenha um papel crucial, permitindo que informações sejam recuperadas e utilizadas para contextualizar novas experiências de leitura. Dessa forma, a interpretação de um texto é fortemente influenciada pelas circunstâncias pessoais do leitor, como seu estado emocional, experiências de vida, crenças e valores. Isso cria uma perspectiva única para cada indivíduo, tornando a leitura uma experiência subjetiva e contextual.

Apesar das diferentes definições possíveis sobre o que seja literatura, adota-se aqui a concepção apresentada por Antonio Candido ([1998] 2014), destacado crítico literário brasileiro. No ensaio intitulado O direito à literatura, o autor compreende o texto literário como todas as formas de criação poética, ficcional ou dramática, abrangendo desde expressões populares como lendas e chistes até manifestações complexas das grandes tradições escritas (p. 23). A partir dessa perspectiva, é possível entender a literatura como uma forma de expressão da coletividade que desperta nos sujeitos a capacidade de refletir, interpretar, questionar e ressignificar a realidade. Esse papel formador contribui diretamente para o processo de humanização, sendo, portanto, elemento fundamental para uma educação com caráter emancipador.

Candido ([1998] 2014) sustenta que a literatura deve ser considerada um direito essencial do ser humano, assim como o acesso à educação, moradia, saúde, segurança e lazer. Ao cumprir um papel na formação de sujeitos críticos e sensíveis, a literatura exerce uma função civilizatória. Como destaca o autor:

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (Candido, [1998] 2014, p. 18).

Dessa forma, compreende-se que a literatura está presente em todos os tempos e contextos, sendo parte constitutiva das diferentes configurações sociais. Quando tratada como um direito, ela passa a ser entendida como necessidade humana básica, pois, segundo Candido ([1998] 2014, p. 23), viver sem o envolvimento com o mundo ficcional seria praticamente inviável. Em consonância com essa ideia, Lima (2014, p. 41) afirma que nenhum povo subsiste sem uma literatura própria, já que ela representa uma metáfora da experiência humana, sendo meio de questionamento, recriação e interpretação da realidade. Essa função crítica, segundo o autor, atua sobre os processos de civilização e transformação cultural (Lima, 2014, p. 43). Assim, com base em Candido (1981, p. 23), Lima entende que a literatura é um bem comum, inerente à condição humana, cujo acesso deveria ser universal. No entanto, entre o reconhecimento desse direito e sua efetivação, existem barreiras históricas que distanciam o leitor do texto literário (Lima, 2014, p. 43).

Candido ([1998] 2014, p. 26) também chama a atenção para o modo como a estrutura social pode restringir ou ampliar o acesso à literatura. Uma sociedade organizada sob moldes elitistas tende a consolidar uma visão homogênea da produção literária, limitando o contato com a diversidade de expressões artísticas. Isso revela que a literatura não é um espaço neutro, mas um campo de disputa ideológica e formador de subjetividades. Sobre isso, afirma o autor:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Cândido, [1998] 2014, p. 24).

No campo da educação, Lima (2014) elenca três fatores históricos que contribuem para o distanciamento entre leitores e literatura: o alto custo dos livros, a ausência de um hábito de leitura consolidado e a fragilidade do ensino básico no que se refere à ampliação das práticas de letramento. Esses aspectos comprometem a consolidação da literatura como um direito efetivamente garantido.

Particularmente no Ensino Fundamental, o autor ressalta que o ensino de literatura encontra sérios entraves. A abordagem pedagógica, muitas vezes, limita-se à análise formal dos textos, desconsiderando práticas culturais mais amplas e reflexivas. Isso afasta os estudantes da fruição literária e reduz as possibilidades de construção de um pensamento crítico (Lima, 2014). Soma-se a isso a ausência de formação continuada adequada para professores e as condições adversas de trabalho, como extensas jornadas, que dificultam a

atuação docente voltada à promoção da leitura crítica e reflexiva com base na Teoria e na Crítica Literária (Lima, 2014, p. 51).

Na prática escolar, essa fragilidade se expressa em atividades de leitura que priorizam a quantidade em detrimento da qualidade, restringindo-se a um consumo rápido e superficial dos textos, como observa Silva (2003, p. 515). Esse cenário compromete o processo de formação do leitor, sobretudo quando há precariedade de espaços adequados, como bibliotecas pouco utilizadas ou desestruturadas, e a imposição de obras canônicas que não dialogam com os interesses e vivências dos estudantes (Lima, 2014).

Rildo Cosson (2020) se destaca como um dos principais autores brasileiros a problematizar e propor caminhos possíveis a serem seguidos no que diz respeito ao ensino de literatura, considerando as adversidades que permeiam esse campo. Em seu trabalho de 2020, intitulado *Paradigmas do ensino da literatura*, o autor apresenta os fundamentos históricos e estruturantes que influenciaram a educação literária ao longo da história do Brasil. Cosson (2020, p. 8) identifica seis paradigmas no ensino da literatura, divididos em dois grupos: dois paradigmas tradicionais, de um passado mais remoto — moral-gramatical e histórico-nacional — e quatro paradigmas contemporâneos — analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário. Estes últimos se manifestam de forma progressiva desde o final do século XX até o presente momento.

Ao longo da história do ensino de literatura, os paradigmas educacionais se mostraram diversos, e os docentes nem sempre têm clareza sobre quais paradigmas estão subjacentes às suas práticas pedagógicas. Esse desencontro se deve, em parte, ao caráter reprodutor das práticas tradicionalistas, que raramente são questionadas, mas amplamente aplicadas nas salas de aula. Muitas vezes, esse caráter é estimulado pela falta de uma formação docente crítica e reflexiva, tanto inicial quanto continuada.

Geraldi (1997, p. 40) destaca a importância de considerar a metodologia de ensino adotada em sala de aula, ressaltando que toda metodologia está relacionada a uma escolha política que envolve teorias de compreensão e interpretação da realidade. Nesse sentido, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa compreenda a abordagem que utiliza com os conteúdos e identifique o paradigma de ensino da literatura implícito em suas práticas.

Conforme Cosson (2020, p. 8), um paradigma pode ser entendido como um conjunto de crenças, métodos e teorias que delimitam a atuação profissional dentro de um campo específico do saber. Ele é formado por saberes, práticas, conceitos e técnicas que orientam o trabalho em uma área de conhecimento, e atua como uma moldura que define, explica e

orienta as atividades de um profissional. Caso essa moldura perca consistência, o campo de conhecimento se modifica, possibilitando o surgimento de um novo paradigma.

Nos primeiros capítulos do seu trabalho, Cosson aborda os paradigmas moral-gramatical e histórico-nacional, que se assemelham em sua estrutura. No paradigma moral-gramatical, a literatura é valorizada como uma ferramenta de elevação cultural, sendo a função da escola conectar os alunos com a produção cultural considerada superior. O objetivo esperado desse contato é a formação de um aluno que saiba se expressar adequadamente, tanto na fala quanto na escrita. Já o paradigma histórico-nacional, que emergiu no final do século XIX e início do século XX, no contexto do nacionalismo, privilegia os textos nacionais em detrimento dos europeus. A finalidade é construir um cânone literário que reflita o caráter patriota da nação, com a escola tendo o papel de formar o cidadão brasileiro, isto é, “ensinar literatura é ensinar, por meio do conhecimento das obras literárias, como nos constituímos e o que nos define culturalmente como nação” (Cosson, 2020, p. 50).

Em ambos os paradigmas, o papel do docente é predominantemente transmissivo, com os alunos sendo vistos como receptáculos de conhecimento. Essa abordagem é criticada por Paulo Freire (1987, p. 37), que se opõe à educação bancária, em que o educador é incontestável e os alunos são guiados a memorizar mecanicamente o conteúdo, tornando-se apenas receptores passivos de informações. Vale destacar que esses paradigmas ainda são prevalentes em muitas aulas de Língua Portuguesa, onde o foco continua sendo o ensino das regras de fala e escrita adequadas, utilizando a literatura como um meio para esse fim.

No paradigma analítico-textual, que surge no contexto contemporâneo, a literatura é entendida como um conjunto de obras selecionadas por seu valor estético, sendo consideradas superiores a outros textos. Cosson (2020, p. 79) explica que esse paradigma é uma junção dos paradigmas anteriores, com os professores valorizando o cânone literário e considerando literário apenas os textos com alta elaboração estética. Assim, uma obra precisa apresentar características discursivas distintas para ser considerada literária, não se limitando apenas a ser um texto referenciado do passado ou parte da história da literatura nacional.

Neste paradigma, o papel do professor é o de mediador, selecionando os melhores textos literários, e o aluno assume a posição de leitor aprendiz, que se dedica à análise dos textos guiado pelo especialista. O trabalho de análise textual, no entanto, se limita à apreciação estética da obra, sem ultrapassar as fronteiras do texto.

O paradigma social-identitário, conforme Cosson (2020), é o primeiro a reconhecer a literatura como um instrumento de resistência cultural e luta social, buscando promover uma sociedade mais justa e igualitária. Esse paradigma foca na formação de cidadãos

politicamente engajados, valorizando autores e obras que representam as identidades étnicas, sexuais e culturais, dando voz aos grupos socialmente excluídos. A literatura, nesse caso, é vista como uma ferramenta de empoderamento simbólico, permitindo o reconhecimento e a legitimação das identidades desses grupos.

Cosson (2020, p. 110-111) argumenta que a literatura nesse paradigma contribui para a humanização dos leitores ao estabelecer empatia social, elemento essencial para a construção de uma sociedade democrática e plural, o que é corroborado por Candido ([1998] 2014), em seu texto *O direito à literatura*.

No paradigma da formação do leitor, a ênfase está no desenvolvimento do hábito da leitura e na criação do gosto pela literatura. O objetivo é formar leitores críticos e criativos, com o professor deixando de ser apenas um transmissor de conhecimento e assumindo o papel de mediador apaixonado pela literatura. Cosson (2020, p. 155-156) destaca que, nesse paradigma, o professor se torna um leitor modelo, facilitando a aprendizagem dos alunos através da discussão e da vivência literária.

Por fim, o paradigma do letramento literário, criado por Graça Paulino na década de 1990, propõe uma visão da literatura como um repertório de textos e práticas de leitura e produção, através dos quais simbolizamos o mundo que vivemos. Cosson (2020, p. 196) destaca que esse paradigma se afasta das limitações impostas pelos outros paradigmas, como a exclusão de textos fora do cânone ou a rigidez na abordagem pedagógica. O professor, nesse contexto, assume o papel de guia, projetando atividades que respondem às necessidades de sua comunidade de leitores, sabendo que a execução das atividades depende da participação ativa dos alunos (Cosson, 2020, p. 210).

O papel do aluno, assim como no paradigma social-identitário, é de protagonismo, sendo ele responsável por construir seu próprio processo de letramento literário, de forma ativa e colaborativa (Cosson, 2020, p. 212). A literatura, portanto, só adquire seu valor no momento da leitura, e o contato entre o leitor e a obra se torna uma experiência única e pessoal (Cosson, 2020, p. 197).

Assim, ao considerar os diferentes paradigmas que marcaram a trajetória do ensino de literatura, é possível perceber que, dependendo da situação e do objetivo desejado, cada um pode ser utilizado de forma complementar no ensino da literatura, sempre com a cautela de não adotar uma postura rígida e reducionista.

Dessa forma, para a análise da presente pesquisa-ação, optou-se por adotar dois paradigmas teóricos entre os discutidos: o paradigma social-identitário e o do letramento literário. Tal escolha justifica-se pela orientação decolonial assumida ao longo do estudo, a

qual reconhece a literatura como um instrumento de humanização e um direito fundamental. A partir dessa perspectiva, o letramento literário é mobilizado como fundamento para a valorização, em sala de aula, de manifestações artísticas e literárias oriundas do gênero conto, especialmente aquelas situadas à margem do cânone literário tradicional. Essas narrativas se destacam por abordar temáticas de cunho social, marcadas por denúncias de injustiça, desigualdade e preconceito, aspectos que dialogam diretamente com o paradigma social-identitário.

## 2.7 A Essência das Histórias: Reflexões sobre o Conto

*“Não, meu coração não é maior que o mundo  
É muito menor  
Nele não cabem nem as minhas dores  
Por isso gosto tanto de me contar(...)”*

*Carlos Drummond de Andrade*

O conto é considerado uma forma narrativa que remonta aos primórdios da existência humana, e tem sido registrado em tempos remotos. Nossos antepassados, valendo-se das tradições orais, buscavam compartilhar suas experiências, proezas e vivências em torno de uma fogueira, entre as pausas das aventuras. Essas narrativas, gravadas na memória coletiva, tornavam-se parte do legado a ser recontado em ocasiões subsequentes.

Em sua gênese, durante gerações cuja escrita era sinônimo de poder para um grupo seletivo, os contos eram proferidos pelos mais anciãos geralmente com um teor de misticismo e povoado de lendas, transitando pelas narrativas das culturas grega e romana, atravessando histórias medievais e orientais, e desaguando nas tramas bíblicas, culminando nos escritos contemporâneos que conhecemos hoje.

A palavra "conto" abarca diversas conotações. Na esfera literária, sua origem no latim *commentu* ("invenção", "ficção") e sua afinidade com a derivação do latim *computare*, que em português significa calcular, inicialmente sugere a comparação de "contar" com "enumerar". Assim, podemos afirmar que a concepção de conto poderia ter a acepção como a enumeração de eventos por meio de narrativas.

Conforme Moisés,

A história do conto mergulha num remoto passado, difícil de precisar, suscitando, por isso, toda sorte de especulações. Tão antiga é sua prática que nos autoriza

imaginá-lo, em seu berço de origem, contemporâneo, ou mesmo precursor, das primeiras manifestações literárias, ao menos as de caráter narrativo. (2012, p. 32).

As teorias que buscam explicar a origem do conto oferecem uma visão relativa e incompleta de sua história, deixando espaço para interpretações diversas. Algumas correntes sustentam que o surgimento do conto ocorreu milhares de anos antes de Cristo, apontando para episódios bíblicos como a história de Caim e Abel como exemplares desse gênero literário. Embora essas evidências sugiram uma antiguidade notável para o conto, sua presença perdura na contemporaneidade, resistindo ao teste do tempo por meio de coletâneas que se destacam pela singularidade em sua organização, estruturação e conteúdo cultural e histórico, proporcionando às narrativas um legado de riquezas incontáveis.

Considera-se que os contos mais antigos remontam ao Egito, datando aproximadamente 4.000 anos antes de Cristo, abordando temas mágicos. Além disso, os clássicos gregos, como a *Ilíada* e a *Odisseia* de Homero, e narrativas orientais, exemplificadas pelas "Mil e Uma Noites", que circulavam pela Pérsia, ilustram a ancestralidade do conto. Destaca-se, nesse contexto, a habilidade de Sheherazade, protagonista das "Mil e Uma Noites", que utiliza a arte de contar histórias como estratégia para vencer a morte. Tais exemplos indicam que a forma primitiva do conto residia na tradição oral, transmitindo narrativas através das gerações.

À medida que adentra a Idade Média, o conto atinge o auge de sua prosperidade, destacando-se por meio de um conjunto de obras que testemunham sua era de apogeu. Contistas renomados emergem, contribuindo significativamente para o florescimento do gênero. Na Itália, nomes como Boccaccio, Margarida de Navarra, Chaucer, Matteo Bandello e Celio Malespini deixam um legado notável. Na Espanha, figuras como Cervantes e Quevedo, entre outros, e na França, d'Ouville, Perrault, Mme. d'Aulnoy e La Fontaine, destacam-se como expoentes desse período fértil.

No século XIV, os contos começam a moldar-se na forma escrita, anunciando padrões estéticos distintos. Boccaccio desempenha um papel fundamental nessa transição ao traduzir seus contos eróticos em "Decameron" (1350). Este trabalho, traduzido para diversas línguas, rompe com o moralismo didático predominante da época, marcando uma busca por elaboração artística sem perder, no entanto, a essência característica da narrativa oral (Gotlib, 1991, p. 07). Este momento representa uma virada significativa na evolução do conto, consolidando-o como uma forma literária que transcende as fronteiras linguísticas e desafia as convenções morais vigentes.

Ainda de acordo com Gotlib:

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito dos contos, quando o narrador assumiu essa função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário. (1991, p. 13).

No século XIX, chega a sua amplitude e suntuosidade, pois conforme Moisés (2012), o conto, além de se tornar “forma artística”, ao lado das demais até então consideradas, sobretudo poéticas, passa a ser vastamente cultivado: abandona o estágio de “forma simples”, paredes-meias com o folclore e o mito, para ingressar numa fase em que se torna produto estritamente literário. Mais ainda: ganha estrutura e andamento característicos, compatíveis com sua essência e desenvolvimento histórico, e transforma-se em pedra de toque para não poucos ficcionistas. A publicação de obras no gênero cresce consideravelmente na segunda metade do século XIX: instala-se o reinado do conto, a dividir praça com o romance. E se até o século XVIII tínhamos de procurar autores que merecessem referência, o panorama muda agora: impõe-se escolher com rigor aqueles que possam figurar na galeria de contistas que contribuíram para a evolução e o amadurecimento dessa forma narrativa (Moisés, 2012, p. 34-35).

Conjecturar sobre a longa história do conto revela, incontestavelmente, sua natureza como a mais versátil e adaptável das formas literárias. No entanto, determinar precisamente quando a arte de contar histórias teve início permanece desafiador. É possível, no entanto, abordar o desenvolvimento do conto em fases e modalidades, considerando que "enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam". (Gotlib, 1991, p. 06).

No século XIX, destacaram-se contistas que não apenas consagraram o gênero, mas também solidificaram sua forma de expressão. Entre eles, Edgar Allan Poe, que se destacou como contador de histórias de aventuras, crimes e detetives; Nicolai Gogol, que colaborou com Poe na introdução dos contos modernos; Anton Tchecov, considerado um modelo para os contistas russos; e Hoffmann, notório por seus contos fantásticos, que alcançaram ampla difusão nessa época. Esses autores contribuíram para a consolidação e diversificação do conto, enriquecendo-o com diversas temáticas e estilos narrativos.

Ainda nesse mesmo século, de acordo com Gotlib:

[...] o conto se desenvolve estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais. Este é o momento de criação do conto moderno quando, ao lado de um Grimm que registra contos e inicia o seu estudo comparado, um Edgar Allan Poe se afirma enquanto contista e teórico do conto (1991, p. 07).

Compreender o conto não se resume apenas à investigação de seu surgimento, evolução e aos precursores consagrados, mas também envolve a tentativa de explicar como essas histórias se configuram.

## 2.8 Narrativas Sonoras: O Podcast como Espaço de Ensino e Reflexão

*Se as coisas são inatingíveis... ora!  
não é motivo para não querê-las.  
Que tristes os caminhos, se não fora  
a mágica presença das estrelas!*

Mário Quintana

A exploração de diversas formas de escrita vai além da simples análise da estrutura externa do texto. Exige uma compreensão abrangente de como os indivíduos se envolvem na comunicação. Bakhtin (2011, p. 311) propõe que a verdadeira essência do texto surge quando duas consciências se encontram, em meio a dois indivíduos. Os gêneros são percebidos não apenas como métodos fixos para articular pensamentos, mas como declarações onde os assuntos, a abordagem da escrita e a organização estão intrinsecamente ligados e afetados por cenários de comunicação específicos. (Bakhtin, 2016, p.12).

Ao pensar nos tipos de discurso como palavras faladas, é importante reconhecer o seu foco num público específico, como apontado por Bakhtin. A compreensão do público sobre uma palavra falada é influenciada pela situação de comunicação, afetando tanto a forma como ela se forma quanto o seu estilo.

Essa análise é particularmente relevante para os gêneros discursivos que recorrem à oralidade, como o caso do podcast, pois, da mesma forma, ao demandar uma compreensão das relações comunicativas condutoras do processo interlocutivo, novamente as mediações tecnológicas desempenham um papel fundamental. Outrossim, tal como no caso do podcast quando se recorre à tecnologia da gravação, um desfasamento temporal entre a produção e recepção do enunciado deixa de situá-lo na espontaneidade da oralidade para situá-lo na oralidade com registro, tal como a escrita. Ademais, há claro impacto do emprego de

tecnologias digitais no fazer e receber tais enunciações, bem como sua circulação em ambientes digitais, mais uma vez inscrevendo esses discursos em um contexto multissemiótico.

Assim, alguns dos aspectos relevantes a considerar incluem a falta de planejamento institucional na incorporação de tecnologias digitais na educação. Em muitos casos, isso resulta na coexistência de práticas educacionais divergentes. Além disso, as tecnologias digitais ajudam a desenvolver comunidades de sujeitos com interesses comuns e objetivos semelhantes, alterando drasticamente a dinâmica educacional.

É importante ressaltar que os gêneros discursivos, incluindo o podcast, são produtos de um diálogo contínuo com outros gêneros e com a vida concreta, conforme enfatizado por Bakhtin (2016, p. 58-59). Assim, a complexidade desse gênero não reside apenas em sua forma intrínseca, mas também na interação dinâmica com outros contextos e na forma como os sujeitos se posicionam dentro desse diálogo.

Por fim, é fundamental repensar o papel da oralidade no contexto educacional, reconhecendo sua importância e complexidade. O uso estratégico de tecnologias pode enriquecer as interações entre os alunos, permitindo a mobilização de recursos da modalidade oral para produzir sentidos e promover processos dialógicos efetivos.

O avanço desafiador e transformador das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem desencadeado uma série de benefícios em diversos âmbitos, notadamente no domínio educacional, onde novas abordagens de ensino e aprendizagem têm surgido em decorrência do uso de recursos multimídia contemporâneos. A evolução das mídias tem expandido significativamente os meios de disseminação do conhecimento, proporcionando uma contribuição substancial ao processo educativo ao tornar as informações mais acessíveis e contextualizadas para os alunos. A utilização eficaz dos recursos didáticos desempenha um papel crucial na promoção do engajamento e interesse dos alunos no estudo do conteúdo. Dentro desse contexto, uma modalidade específica que tem recebido atenção é o Podcast.

Segundo Araújo, Leão, Leite e Silva (2010), o podcast pode ser definido como uma amalgamação entre o termo "Ipod" (dispositivo de reprodução de mp3 fabricado pela Apple) e "Broadcast" (transmissão), caracterizando-se como um episódio personalizado gravado em formatos digitais como mp3, ogg ou mp4, que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente compacto. Os podcasts podem ser armazenados em computadores e/ou disponibilizados na Internet, vinculados a um arquivo de informação (feed) que possibilita aos usuários assinarem os programas, recebendo as atualizações sem a necessidade de acessar o site do produtor.

Essa definição abrange a natureza flexível e conveniente do podcast, que oferece aos usuários a capacidade de consumir conteúdo sob demanda, de acordo com suas preferências e horários. Essa característica torna o Podcast uma ferramenta atrativa e acessível para o ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos podem acessar os episódios conforme sua conveniência, seja para revisão de conteúdo, estudo autônomo ou acompanhamento das aulas.

Além disso, o podcast se destaca pela sua capacidade de diversificar as modalidades de entrega do conteúdo educacional, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e interativa. Através da incorporação de elementos como narração, música e efeitos sonoros, os produtores de Podcast têm a possibilidade de criar narrativas envolventes e cativantes, que estimulam o interesse e a participação dos alunos.

O podcast destaca-se por sua natureza integradora e sua alta mobilidade entre diversos dispositivos, o que possibilita um amplo acesso às informações por parte do público. Sua origem remonta a 2004, quando emergiu como uma forma de arquivo sonoro disponível em sites.

Embora seja possível ouvir esses arquivos diretamente nos sites, o termo "podcast" denota um outro tipo de recurso intimamente ligado a esse processo. Esses arquivos podem ser acessados tanto pelos sites quanto pelos softwares conhecidos como agregadores RSS (Real Simple Syndication). Por meio desses programas específicos, o Podcast pode ser automaticamente baixado da fonte e organizado por conteúdos, permitindo o acesso mesmo na ausência de conexão à web. Isso possibilita que os usuários utilizem dispositivos de áudio, como players de MP3 e MP4, para ouvir os episódios conforme sua conveniência.

Adam Curry, ex-apresentador do canal MTV norte-americano, é creditado por criar esse sistema com o intuito de disponibilizar seus programas na web para os ouvintes acessarem cada edição individualmente. Essa iniciativa desencadeou um significativo crescimento na adoção do Podcast, com os usuários da web optando por divulgar suas próprias produções por meio de programas de rádio online, muitas vezes com conteúdos direcionados à educação e formação profissional.

Com base na definição anterior, o podcast se revela como um recurso altamente relevante no processo de transmissão de conhecimento. O contexto educacional tem sido profundamente influenciado pela evolução tecnológica, e o podcast emerge como uma continuação natural da influência do rádio como meio agregador de conhecimento, representando um antecessor direto de diversos recursos contemporâneos, incluindo o próprio Podcast.

Araújo, Leão, Leite e Silva (2010) destacam que, inicialmente, o podcast foi utilizado para compartilhar uma variedade de meios de comunicação, com o objetivo central de proporcionar aos alunos o acesso aos conteúdos alinhados com seus interesses de maneira programada, permitindo-lhes iniciar ou retomar seus estudos no momento mais conveniente.

Essa característica peculiar do podcasting para a educação não apenas reflete a popularidade crescente do próprio Podcast, mas também a disseminação dos reprodutores portáteis na sociedade, juntamente com a tendência de troca de informações característica dessas ferramentas. É cada vez mais comum encontrar pessoas equipadas com reprodutores portáteis, incluindo dispositivos como celulares compatíveis com reprodução audiovisual. Essa ubiquidade desses dispositivos facilita o acesso a materiais específicos, como audiobooks (uma forma de livro narrado), os quais podem ser reproduzidos em diversos contextos, proporcionando flexibilidade e conveniência aos usuários.

Assim, o podcast não apenas herda a tradição do rádio como meio de disseminação de conhecimento, mas também se adapta aos avanços tecnológicos contemporâneos, tornando-se uma ferramenta versátil e acessível para a educação, capaz de atender às necessidades e preferências dos alunos em um mundo cada vez mais digitalizado.

A reflexão sobre a eficácia do podcast como recurso tecnológico revela sua versatilidade, pois pode ser utilizado tanto em contextos presenciais quanto a distância. Além disso, observa-se um aumento na socialização e compartilhamento do conhecimento, uma vez que a construção do conteúdo não é rigidamente padronizada, mas sim experienciada como algo estimulante e desafiador tanto para alunos quanto para professores.

A divulgação do podcast como uma mídia agregadora de conhecimento no meio educacional tem motivado muitos websites a organizar seus arquivos em temas e assuntos complementares, visando facilitar a busca e o estudo dos ouvintes.

Quando consideramos o contexto educacional, embora existam ressalvas quanto à adoção de novas formas de transmissão, inúmeras vantagens podem ser apontadas como justificativas para uma maior utilização do Podcast. Apesar de sua origem radiofônica, o Podcast apresenta um perfil que se alinha de maneira significativa com as necessidades e preferências do público-alvo educacional, tornando-se assim uma ferramenta tecnológica excelente para a educação.

O podcast se revela eficaz no propósito de aproximar o aluno do conteúdo pedagógico proposto, levando em consideração não apenas o aspecto atrativo da ferramenta, mas também a importante possibilidade de estudo sem restrição de horário, uma opção que se destaca nas atuais mídias e que visa se adaptar ao contexto dos consumidores. A ampla divulgação dessa

nova abordagem no uso das ferramentas midiáticas tem sido evidente em experiências bem-sucedidas tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Dessa forma, são diversas as vantagens em utilizar as novas mídias para diversificar cada vez mais a forma de transmitir conhecimento. A flexibilidade oferecida pelo Podcast permite que os alunos acessem o conteúdo educativo de maneira conveniente e adaptável às suas rotinas, o que promove um engajamento mais significativo e eficaz na aprendizagem. Ademais, a natureza atrativa e dinâmica do podcast contribui para a criação de uma experiência de aprendizagem mais envolvente, aumentando assim o interesse e a retenção do conhecimento por parte dos alunos.

No contexto educativo, o Podcast se revela uma ferramenta versátil e multifuncional, podendo ser empregado de diversas formas. Por exemplo, ele pode servir como uma fonte de motivação para que os alunos se envolvam com os conteúdos pedagógicos, além de ser utilizado para a transmissão desses mesmos conteúdos. Também pode ser empregado na apresentação de materiais complementares relacionados aos estudos, abordando temáticas correlacionadas ao tema central do currículo. Dessa forma, os alunos podem ser incentivados a produzir seus próprios materiais de estudo vinculados aos temas expostos pelo educador, o que promove uma maior interação com o material estudado, tornando a atividade de aprendizagem mais atrativa e prazerosa.

Valente e Mattar (2007, p.155-177) oferecem informações pertinentes que corroboram a importância da inserção do Podcast no contexto educativo. Para os autores, o aprendizado torna-se mais eficiente devido à facilidade de uso desse recurso, e em um curto espaço de tempo, os alunos podem ter acesso a uma variedade de vozes, músicas e outros conteúdos específicos. Esse tipo de material multimídia pode ser desenvolvido pelos próprios professores, tanto em cursos presenciais quanto em cursos a distância, como uma forma de apoio ao ensino. Além disso, os alunos estão imersos no atual ambiente virtual e têm uma vasta experiência na parte sonora, o que torna o Podcast ainda mais acessível e relevante como ferramenta educacional.

É importante observar que ao lidar com ferramentas como o podcast, tanto alunos quanto professores devem estar atentos ao seu manuseio, uma vez que, tanto o uso do computador quanto dos agregadores de conteúdo, estão envolvidos no processo. Em muitos casos, a falta de familiaridade prévia com essas tecnologias pode prejudicar a eficácia da utilização das ferramentas e favorecer a prevalência de recursos mais tradicionais.

Outro fator a se considerar é que podem surgir contratempos iniciais na utilização do Podcast, como a dificuldade na criação dos feeds ou o gerenciamento do tamanho dos arquivos.

É relevante lembrar que, ao considerar novas tecnologias, o foco deve estar no projeto a ser desenvolvido, e não apenas nos recursos tecnológicos em si. Conforme observado por Nogueira (1996, p.34-9), o novo ambiente cognitivo resultante dessas tecnologias refletirá a rede de relações humanas que se pretende estabelecer. Assim, é fundamental pensar no contexto educacional de maneira holística, considerando não apenas as ferramentas tecnológicas, mas também as interações humanas e os objetivos educacionais almejados.

Em outras palavras, no contexto tecnológico, é crucial priorizar as relações interpessoais que irão facilitar a utilização das ferramentas. Essas relações são essenciais para promover um melhor estabelecimento de vínculo entre educador e educandos, o que, por sua vez, enriquece significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar das eventuais dificuldades que podem surgir, é fundamental incentivar o uso da ferramenta podcast, assim como de outros recursos tecnológicos, pois ela se apresenta como uma forma de interação entre alunos e professores em torno do conteúdo que precisa ser ensinado. O advento das novas mídias deve ser encarado como uma oportunidade para a aprendizagem de conteúdos curriculares aliada às novas leituras presentes na contemporaneidade.

A utilização do podcast no contexto educacional, quando feita de maneira adequada e alinhada ao contexto atual dos educandos, pode proporcionar uma série de benefícios. Isso inclui um atendimento mais específico, direcionado para as necessidades individuais de cada aluno no processo de estudo, bem como a possibilidade de aprendizagem através da escuta, que pode ser particularmente estimulante para alguns educandos. Além do mais, o podcast pode incentivar a aprendizagem autônoma em grupos específicos e promover formas simultâneas de aprendizagem colaborativa, entre outros ganhos.

A possibilidade de redesenhar a relação entre educador e educando representa uma oportunidade significativa para a melhoria do processo educacional. Nesse novo cenário, a otimização do tempo ganha relevância, e a motivação volta a desempenhar um papel central no processo de aprendizagem. A facilidade de transportar o material de estudo para onde o aluno estiver é mais uma vantagem dos recursos tecnológicos, contribuindo para uma maior flexibilidade e conveniência no acesso aos conteúdos educacionais. Outrossim, no âmbito pedagógico, os episódios gravados podem ser acessados repetidamente, permitindo que os alunos assimilem o conhecimento de forma mais aprofundada ao longo do tempo.

Apesar do contexto positivo em torno da utilização do podcast, é importante não o considerar como a única alternativa, mas sim como mais um recurso que auxilia o educador na transmissão de conhecimentos, em conjunto com outras ferramentas disponíveis no contexto educacional, como a leitura de livros didáticos. Os podcasts não estão vinculados a nenhum tipo específico de ensino e, portanto, sua eficácia depende do contexto educacional em que são utilizados. É fundamental adaptar sua utilização de acordo com o conteúdo e os objetivos educacionais específicos de cada situação.

## 2.9 Reflexões sobre a Memória e a Sociedade Contemporânea (Lei 15.100/2025)

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá  
mas não pode medir os seus encantos.  
A ciência não pode medir quantos cavalos de força existem  
nos encantos de um sabiá.*

*Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.  
Os sabiás divinam.*

*Manoel de Barros*

Na época atual, marcada por uma potência tecnológica sem precedentes, é possível acessar, a qualquer momento, todo o conhecimento acumulado pela humanidade. Contudo, surge a questão: que espaço resta para a intuição? E, nesse cenário, qual é o papel do afeto no processo de ensino, especialmente quando as máquinas assumem o protagonismo na transmissão de saberes?

Os seres humanos passaram por diversas revoluções da memória ao longo da história. Essas transformações influenciaram diretamente a educação e moldaram a forma como lidamos com o conhecimento. A primeira revolução da memória está relacionada ao Homo sapiens, que surgiu há aproximadamente 500 mil anos. O aumento do volume cerebral e da capacidade de armazenamento de informações permitiu a este ser desenvolver conteúdo significativo há cerca de 100 mil anos, marcando o início de uma aceleração cultural e cognitiva significativa.

Posteriormente, a invenção da escrita, há aproximadamente 5 mil anos, e a disseminação do livro impresso, com Gutenberg no século XV, constituem marcos da segunda revolução da memória. Este último evento não apenas rompeu com a Idade Média, mas também impulsionou a Idade Moderna, permitindo a difusão do conhecimento em larga escala.

Atualmente, vivemos a terceira revolução da memória, caracterizada pela conexão em rede. A internet, surgida no final do século XX, tornou-se um modelo de ordenação baseado

em modos e conexões, rompendo com a estrutura hierárquica tradicional. Essa configuração permite que bilhões de pessoas naveguem simultaneamente, criando micro-ordens que coexistem de maneira tangencial.

Dessa forma, apesar do potencial da internet para transformar relações humanas e institucionais, muitos ainda enfrentam dificuldades para lidar com as novas possibilidades que ela oferece. A escola, enquanto espaço de formação, deve se adaptar a esses desafios. A questão do suicídio entre jovens, por exemplo, é um problema urgente que exige atenção. No Brasil, o suicídio é a terceira causa de morte entre jovens, sendo a segunda o homicídio de jovens negros nas periferias, segundo dados da OMS (2021). Além disso, há um aumento alarmante de autolesões e do uso de psicofármacos, que muitas vezes substituem o enfrentamento do sofrimento de maneira afirmativa.

Essa realidade aponta para a necessidade de uma transformação na escola e em suas relações hierárquicas. É fundamental que resgatemos a noção de dignidade e de capacidade de lidar com o sofrimento, valores que parecem esquecidos em uma sociedade altamente medicada e tecnologicamente dependente. A internet e as redes podem ser ferramentas poderosas para construir um mundo novo, mas isso depende de nossa habilidade de navegar por essas conexões de forma humana e sensível.

Outro ponto para que possamos discutir, se instaura na mais nova Lei que regula o uso do celular nas escolas (Lei nº 15.100/2025), a qual traz um debate importante sobre a relação entre tecnologias e práticas pedagógicas. Ela estabelece que a utilização do celular em sala de aula deve ser organizada de forma a não comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a permissão para o uso do celular em contextos educacionais, com o devido acompanhamento pedagógico, pode ser vista como uma oportunidade para a exploração de ferramentas que dialoguem com o mundo digital e favoreçam o letramento literário. Nesse sentido, os podcasts surgem como uma alternativa inovadora e eficaz para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva, especialmente em relação ao ensino de contos literários, principalmente os adotados nesta pesquisa, pois ao trazerem temáticas que levam a conscientização do seu papel no mundo e para o mundo os alunos podem estar, ao mesmo tempo fazendo essa autoreflexão de temas que afligem nossa sociedade contemporânea, principalmente de jovens que vivem em periferias e que muitas vezes as suas saúdes mentais não são observadas e são caracterizados como desleixados, mal indisciplinados ou “que não querem nada”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, em sua versão de 2017, destaca a importância de promover a leitura e a escrita em diversos formatos e

mídias. Para os anos finais, no campo da Língua Portuguesa, o desenvolvimento do letramento literário é abordado de forma a possibilitar aos estudantes a interpretação e a reflexão sobre diferentes textos, incluindo os literários, como contos, poesias e narrativas. O documento enfatiza que “as práticas de leitura e de produção de textos devem ser diversificadas, considerando diferentes gêneros e suportes” (BRASIL, 2017, p. 76). Portanto, a utilização de podcasts como ferramenta pedagógica pode ser uma poderosa forma de envolver os alunos em um processo dinâmico de construção de sentido, alinhado às competências e habilidades previstas pela BNCC.

A literatura, como aponta Candido (2011), possui um caráter formador, tanto no aspecto de humanização quanto na reflexão crítica sobre a realidade social. Ao utilizar o celular e os podcasts como veículos para a exploração de contos literários, é possível integrar a tecnologia ao processo de leitura, tornando-o mais acessível e interativo. Os podcasts, por sua vez, proporcionam uma experiência multimodal, em que o aluno não apenas lê, mas também ouve e reflete sobre o conteúdo narrativo, o que contribui para o aprimoramento de sua interpretação e compreensão crítica dos textos literários. A BNCC, ao sugerir práticas de leitura que envolvem múltiplos suportes, já antecipa a importância de integrar as tecnologias no ambiente escolar, reforçando a necessidade de formar um leitor crítico e ativo, capaz de transitar entre diferentes formas de linguagem e expressão.

A utilização de podcasts também facilita a inclusão de diversas vozes e representações culturais nas narrativas literárias. Essa diversidade de formatos e abordagens é alinhada à proposta da BNCC de fomentar a “leitura, análise e produção de textos em diferentes suportes, formas e gêneros, com foco na formação de leitores críticos e reflexivos” (BRASIL, 2017, p. 78). Ao explorar os contos literários por meio de podcasts, os alunos têm a chance de acessar diferentes perspectivas sobre as histórias, ouvir interpretações de outros estudantes e até mesmo criar suas próprias versões, o que amplia as possibilidades de engajamento com os textos.

Além disso, a tecnologia e a literatura têm uma interseção valiosa quando abordamos questões sociais e de representação, como as desigualdades e os estereótipos frequentemente presentes na literatura. A BNCC reconhece a importância de trabalhar a formação crítica dos estudantes diante das questões sociais, propondo que “o estudante deve ser capaz de reconhecer e refletir sobre diferentes formas de manifestação cultural, considerando as diferentes identidades e os direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 77). O uso de podcasts pode ser uma forma de discutir essas questões, oferecendo aos estudantes a oportunidade de ouvir,

discutir e refletir sobre contos que abordem a diversidade social, racial, de gênero e as relações de poder, temas fundamentais para a formação cidadã.

A Lei nº 15.100/2025, ao regulamentar o uso do celular nas escolas, abre espaço para que as tecnologias possam ser aplicadas de maneira pedagógica e integrada aos processos de ensino, quando bem orientadas. Nesse contexto, o uso de dispositivos móveis como ferramenta de apoio ao ensino de literatura, por meio de podcasts, potencializa a aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico e conectado ao mundo digital. A proposta de inserir a tecnologia no ensino literário vai ao encontro da necessidade de preparar os estudantes para um mundo digital, mantendo, ao mesmo tempo, a conexão com a tradição literária, como sugere a BNCC.

No caso específico dos contos literários, os podcasts podem facilitar a compreensão e interpretação dos textos, trazendo à tona discussões importantes sobre a estrutura narrativa, o desenvolvimento dos personagens e as questões sociais abordadas nas obras. Além disso, ao permitir que os alunos escutem diferentes interpretações e versões dos contos, cria-se um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e engajador.

Assim, a utilização de podcasts no ensino de literatura, em conformidade com as diretrizes da BNCC e com a legislação sobre o uso de celulares nas escolas, oferece uma abordagem inovadora para o letramento literário. Essa prática não apenas facilita o acesso ao conteúdo literário, mas também promove o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, essenciais para a formação cidadã dos estudantes. Por meio dos podcasts, é possível democratizar o ensino de contos literários e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, dinâmica e conectada com os desafios do mundo digital.

### 3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta as escolhas metodológicas que norteiam esta pesquisa, incluindo a caracterização do estudo, os métodos de intervenção e avaliação, a definição dos participantes e a estrutura das oficinas de intervenção pedagógica. Além de descrever a proposta em detalhes, exploramos seu desenvolvimento, aplicação e os procedimentos adotados para a análise e interpretação dos dados e resultados.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa é classificada como pesquisa-ação. Seu principal propósito foi orientar e resolver problemas, integrando a pesquisa à ação ou prática, com o objetivo de contribuir para a transformação de uma realidade específica ou para a formação de um determinado grupo social.

Ao adotar a pesquisa-ação, os pesquisadores não se limitam à observação passiva ou à coleta de dados desvinculada de intervenções práticas. Pelo contrário, eles se envolvem ativamente no contexto em estudo, colaborando com os participantes para entender, interpretar e, eventualmente, transformar as condições ou práticas em questão. Essa abordagem destaca a importância da participação direta e engajamento no processo de pesquisa.

A pesquisa-ação é especialmente aplicável em contextos em que a mudança e a melhoria prática são objetivos fundamentais. Seu enfoque colaborativo fomenta a coleta de dados de maneira contextualizada, enraizada nas experiências reais dos participantes. Dessa forma, buscou-se não apenas compreender um fenômeno, mas também promover ações concretas para aprimorar as condições existentes.

Essa metodologia, portanto, transcende a ideia de pesquisa como uma atividade meramente observacional e se propôs a ser um instrumento eficaz para aqueles que buscam não apenas entender, mas também intervir e melhorar dinâmicas sociais, educacionais, organizacionais ou outras.

Para melhor entendimento desse modelo de pesquisa, observamos o que diz Engel:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também

se é uma pessoa da prática e deseja melhorar a compreensão desta (Engel, 2000, p.182).

Desta forma, este estudo adotou uma abordagem quali-quantitativa, cujos resultados qualitativos contribuíram para o desenvolvimento de um subseqüente método quantitativo. Tendo em vista que a pesquisa quali-quantitativa conforme apresenta Knechtel (2014, p. 106), “[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”.

Gatti (2004) aponta que pesquisas qualitativas e quantitativas não são opostas e antagônicas, ao contrário, são complementares e oportunizam compreender melhor os fenômenos investigados.

Ainda sobre o tema, Flick (2004) enfatiza que a convergência de métodos quantitativos e qualitativos confere maior credibilidade e legitimidade aos resultados, evitando uma redução simplista a apenas uma abordagem. Entre as contribuições da pesquisa quali-quantitativa, destacam-se: a combinação do controle de vieses (métodos quantitativos) com a compreensão proporcionada pelos agentes envolvidos na investigação (métodos qualitativos); a integração da identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (métodos qualitativos); o enriquecimento das descobertas obtidas sob condições controladas com dados coletados no contexto natural de sua ocorrência; e o aumento da validade e confiabilidade das descobertas por meio da aplicação de técnicas diferenciadas.

Os dados subjacentes a este processo investigativo foram adquiridos através de uma pesquisa-ação estratégica realizada em alunos do 9º ano do ensino fundamental, matriculados na EREFEM Monte Verde, uma instituição da rede pública estadual, localizada na cidade do Recife, em Pernambuco.

A pesquisa-ação estratégica é uma modalidade de investigação que se destaca por articular produção de conhecimento e transformação da realidade, valorizando o engajamento dos sujeitos pesquisados e o contexto em que estão inseridos. Sua natureza participativa e dialógica rompe com a dicotomia entre teoria e prática, reconhecendo o saber como processo coletivo e em constante construção.

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2011, p. 16). Nessa perspectiva, os

participantes deixam de ser apenas objetos de estudo e tornam-se agentes ativos na formulação, execução e avaliação das ações investigativas.

A vertente estratégica da pesquisa-ação surge quando, além de atuar sobre um problema concreto, busca-se também provocar mudanças estruturais e sustentáveis nas práticas, nos processos e nas políticas institucionais. Essa abordagem se alinha ao que Franco (2005) chama de pesquisa-ação estratégica, cuja intenção é “gerar uma intervenção transformadora mais ampla e sistêmica, com foco na modificação de estruturas e na criação de novas racionalidades nas organizações e nos grupos sociais” (FRANCO, 2005, p. 490).

No contexto educacional, essa perspectiva assume relevância especial, pois permite que professores, estudantes e gestores se envolvam criticamente no redesenho das práticas escolares. Como afirma Gamboa (2018), “a pesquisa-ação, ao se propor como investigação que emerge da prática e retorna a ela, potencializa a autonomia dos sujeitos e o fortalecimento da democracia nas instituições escolares” (GAMBOA, 2018, p. 64).

Outro ponto fundamental da pesquisa-ação estratégica é seu caráter reflexivo e formativo. A constante análise crítica dos dados e das ações permite a revisão de pressupostos, a reformulação de estratégias e o aprimoramento contínuo das práticas. De acordo com Tripp (2005), a reflexão na ação e sobre a ação é um componente essencial da transformação significativa, pois permite ao pesquisador-professor “ver o que está fazendo sob uma nova luz, reavaliar os efeitos de suas ações e reformular os objetivos” (TRIPP, 2005, p. 41).

A escolha metodológica pela pesquisa-ação estratégica também implica compromisso ético e político, uma vez que propõe o enfrentamento de desigualdades e injustiças sociais. Ela se aproxima, portanto, das ideias freireanas de emancipação e práxis transformadora. Para Freire (1996), “ensinar exige comprometimento com a realidade, com a superação dos condicionamentos que limitam a autonomia dos sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 32). Nesse sentido, a pesquisa-ação estratégica é também um ato político de resistência e de construção de alternativas mais justas e solidárias.

Dessa forma, essa pesquisa-ação estratégica teve como objetivo investigar o letramento literário desenvolvendo roteiros para os episódios de podcast por meio de oficinas, as quais serão conduzidas em sala de aula.

### **3.2 Método da intervenção**

A intervenção seguiu os princípios da pesquisa-ação, articulando teoria e prática em um ciclo contínuo de planejamento, execução, observação e reflexão. A abordagem adotada

será qualitativa, com coletas de dados por meio de observações, questionários e avaliação de produções textuais e orais.

Para atingir nossos objetivos percorremos essas etapas do projeto:

## **DETALHAMENTO DAS FASES DA PESQUISA**

### **Fase 1: Introdução**

- **Atividades:** Apresentação do conceito de podcast, da ferramenta Anchor, e das obras literárias selecionadas.
- **Objetivos:** Familiarizar os alunos com o podcast e introduzir a importância da literatura e do letramento literário.

### **Fase 2: Exploração Literária**

- **Atividades:** Leitura e interpretação das obras literárias, discussões em grupos sobre os textos, análise de personagens, temas e contextos históricos.
- **Objetivos:** Promover a interação e a troca de ideias sobre as obras literárias.

### **Fase 3: Criação de Conteúdo Podcastal**

- **Atividades:** Criação de episódios de podcast em grupos, abordando elementos específicos das obras literárias, pesquisa, roteirização, gravação e edição de áudios.
- **Objetivos:** Desenvolver habilidades de pesquisa, criação de roteiros e produção de conteúdos digitais.

### **Fase 4: Avaliação**

- **Atividades:** Compartilhamento e avaliação dos episódios de podcast, discussões em grupo sobre a experiência de criação e audição dos podcasts.
- **Objetivos:** Incentivar a reflexão crítica e o feedback construtivo, explorando a influência da mídia oral e digital na percepção da literatura.

## **3.3 Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram os alunos da turma 9EFAFAI da Escola Estadual Monte Verde (EREFEM MONTE VERDE), situada na cidade de Recife - PE.

A turma é composta de 45 alunos. Desses, 23 são meninos e 22 são meninas. Apresentam faixa etária entre 13 e 16 anos, não tendo nenhum aluno repetente. Há na turma

quatro alunos com laudo de síndrome do espectro autista, todos meninos. Desses quatro, apenas dois são acompanhados por uma professora de apoio.

Devido ao período da COVID-19, podemos observar que alguns os alunos da turma apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente em questões que envolvem leitura e interpretação de textos e também é possível observar que um percentual pequeno de alunos, cerca de 2%, ainda não são alfabetizados e ainda não conseguem fazer leituras (decodificação). Os estudantes desta turma fizeram o quarto e o quinto ano de forma remota, durante a pandemia, muitos não tiveram acompanhamento familiar e, com dificuldades de aprendizagem, não adquiriram as capacidades básicas referentes aos quatro eixos de ensino propostos pela BNCC para a idade/série em que se encontram.

Importante destacar que, atendendo à legislação brasileira (Resoluções n. 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e à Lei Federal n. 13.709 de 14 de agosto de 2018), para a aplicação do projeto na escola, tivemos a anuência da Gerência Regional de Educação da Recife Sul e da direção da escola (anexo 1) e antes de iniciar a participação no estudo, foi essencial que cada potencial participante recebesse informações completas sobre diversos aspectos da pesquisa, os objetos de análise produzidos pelos alunos – textos, imagens e áudios, bem como outros registros utilizados, como fotos, apresentados nesta dissertação, foram autorizados mediante 30 termos de assentimento e consentimento livre esclarecido (anexos 2 e 3) assinados pelos estudantes e por seus responsáveis. Assim, as informações coletadas foram utilizadas aqui somente para fins acadêmicos e científicos.

### **3.4 Coleta de dados**

As amostras que comporam o conjunto de dados deste processo investigativo foram coletadas em uma escola situada na cidade do Recife - PE, fazendo parte da rede estadual de ensino. A coleta de dados foi realizada de forma qualitativa e quantitativa por meio de oficinas, as quais foram estruturadas por etapas interativas, interpretativas e colaborativas, na perspectiva de grupos focais de Krueger e Casey (2015), cujo roteiro fora elaborado, procurando recuperar fatos, acontecimentos e experiências, visando criar uma experiência imersiva e participativa para os alunos do 9º ano do ensino fundamental. As oficinas abordaram módulos específicos de objetivos de aprendizagem e buscou-se desenvolver habilidades de compreensão textual, análise crítica e expressão oral por meio da criação e discussão de conteúdo podcastal. A metodologia foi dividida em quatro fases principais:

Introdução, Exploração Literária, Criação de Conteúdo e Avaliação, conforme exposto no quadro abaixo:

### COLETA DE DADOS

**Quadro 1**

| <b>Fase</b>          | <b>Método de coleta</b>                                                           | <b>Descrição</b>                                                                                                                             |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Introdução           | Observação participante, questionários iniciais                                   | Coleta de dados participativos e percepções iniciais dos alunos sobre letramento literário.                                                  |
| Exploração Literária | Oficinas interativas e interpretativas                                            | Sessões focadas na leitura e interpretação de textos literários, utilizando atividades colaborativas para engajar os alunos.                 |
| Criação de Conteúdo  | Produção de podcasts, entrevistas, e discussões em grupo                          | Alunos criam e discutem conteúdos em formato de podcast, permitindo a expressão oral e a aplicação prática das habilidades desenvolvidas.    |
| Avaliação            | Questionários finais, feedback dos participantes, análise dos podcasts produzidos | Avaliação das mudanças nas habilidades de compreensão textual, análise crítica e expressão oral dos alunos após a participação nas oficinas. |

### 3.5 Módulos das oficinas de letramento literário

As oficinas dessa de pesquisa, correspondentes aos Módulos I e II, realizaram-se durante o horário regular de aulas, considerando que integram o conteúdo programático previsto no Currículo de Pernambuco. Dessa forma, as atividades desenvolvidas nestes

módulos estavam em consonância com os objetivos pedagógicos da disciplina, favorecendo a articulação entre teoria e prática no processo de ensino- aprendizagem.

Já os Módulos III e IV ocorreram no contraturno escolar, proporcionando uma extensão do aprendizado e oferecendo aos estudantes a oportunidade de aprofundar as discussões e práticas propostas sem comprometer o andamento das atividades curriculares regulares. Essa organização visou otimizar o tempo pedagógico, permitindo maior flexibilidade e participação dos alunos nos diferentes momentos formativos.

## ESQUEMA DOS MÓDULOS DAS OFICINAS

**Quadro 2**

| <b>ETAPAS</b> | <b>MÓDULO I - INTRODUÇÃO</b>                                                                 | <b>Carga-horária</b> |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>I</b>      | Refletindo sobre a literatura e suas funções.                                                | 2 h/aulas            |
| <b>II</b>     | Discutindo sobre papel do letramento literário na formação crítica e cultural dos educandos. | 2 h/aulas            |
| <b>III</b>    | Apresentação dos textos literários e objetivos de estudo.                                    | 2 h/aulas            |
| <b>IV</b>     | Biografia do autores(as) e estilos de escrita.                                               | 4 h/aulas            |
| <b>V</b>      | Apresentação da ferramenta Anchor* para a gravação de conteúdo podcastal.                    | 4 h/aulas            |
| <b>VI</b>     | Formação dos grupos focais para o estudos dos contos e produção dos podcasts.                | 4 h/aulas            |

### **Primeiro encontro - 2 aulas (16/10/2024)**

A oficina foi realizada com uma turma do 9º ano da EREFEM Monte Verde, composta por 30 alunos com idades entre 13 e 16 anos, de gêneros masculinos e femininos. O objetivo da primeira etapa foi incentivar a reflexão sobre a literatura, suas funções sociais e sua relação com o cotidiano, despertando o interesse para a leitura e construindo uma percepção crítica sobre os textos literários.

No início, os alunos foram acolhidos em uma disposição circular para estimular o diálogo. A oficina foi apresentada, destacando seus objetivos e etapas. Em seguida, foi feita uma pergunta inicial sobre experiências com leitura e literatura, cujas respostas foram registradas no quadro para um primeiro mapeamento. Para aprofundar essa reflexão, os alunos

participaram de uma dinâmica intitulada "O que é literatura para você?", na qual escreveram em pequenos papéis coloridos palavras ou frases representando sua concepção de literatura. As respostas foram organizadas em um painel e discutidas coletivamente, permitindo identificar percepções comuns e divergentes.

Seguindo com a atividade, foi feita uma exposição dialogada sobre as funções da literatura. Foram apresentados trechos de diferentes textos literários, como conto, poema, crônica e letra de música, e os alunos foram convidados a compartilhar emoções e reflexões provocadas por cada um. A partir dessas interações, foram introduzidos conceitos sobre as funções da literatura, como entretenimento, reflexão crítica, registro histórico e identidade cultural, sempre relacionando esses aspectos com experiências cotidianas dos alunos.

Posteriormente, foi realizada uma atividade prática em grupos. Cada grupo recebeu trechos literários diferentes para discutir e interpretar. Em seguida, compartilharam suas percepções, destacando emoções, ideias e conexões com a realidade. Como resultado dessa discussão, os trechos escolhidos pelos alunos foram organizados em um mural coletivo, reforçando a diversidade de interpretações e perspectivas sobre a literatura.

Para encerrar a etapa, os alunos foram convidados a retomar suas respostas iniciais sobre "O que é literatura?", refletindo sobre eventuais mudanças em sua percepção. Cada um escreveu novamente uma palavra ou frase representando sua nova compreensão sobre literatura. A oficina foi finalizada com um convite para a próxima etapa, incentivando a curiosidade e o envolvimento dos participantes. Durante a atividade, foi possível observar um grande interesse nas discussões, com boa interação nos trabalhos em grupo. Algumas dificuldades na interpretação dos textos foram notadas, servindo como indicativo para futuras intervenções. A participação foi equilibrada entre meninos e meninas, com alguns alunos se destacando pela expressividade nas falas.

### **Segundo encontro - 2 aulas (17/10/2024)**

No segundo encontro com os participantes da pesquisa, retomamos alguns pontos discutidos na etapa anterior e utilizamos um pequeno questionário para coletar algumas informações, com os seguintes pontos:

Figura 1

**QUESTIONÁRIO INICIAL - EREFEM  
MONTE VERDE**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_  
 Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Prefiro não dizer

1. Antes da nossa aula passada, como você definiria "literatura"?

a. Arte de contar histórias  
 b. Algo ligado apenas a livros didáticos  
 c. Forma de expressão e criatividade  
 d. Não sei definir

2. Depois das discussões e atividades, sua visão sobre literatura mudou?

a. Sim, ampliou minha visão  
 b. Sim, mas apenas um pouco  
 c. Não, já pensava assim antes  
 d. Não mudou nada

3. Em sua opinião, qual é a principal função da literatura?

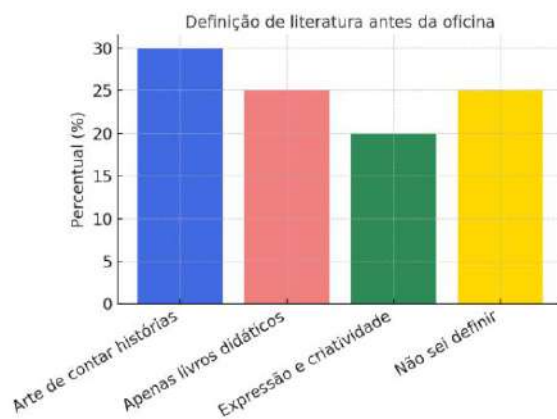
a. Entretenimento  
 b. Reflexão e crítica social  
 c. Expressão cultural e identidade  
 d. Aprendizado e conhecimento

4. Você acredita que a literatura pode influenciar sua forma de ver o mundo?

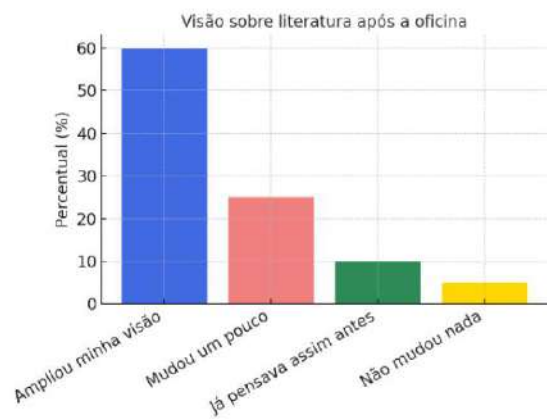
a. Sim, totalmente  
 b. Sim, em alguns aspectos  
 c. Não tenho certeza  
 d. Não, não influencia

Com base nas respostas dos alunos podemos construir um gráfico e fazer algumas análises.

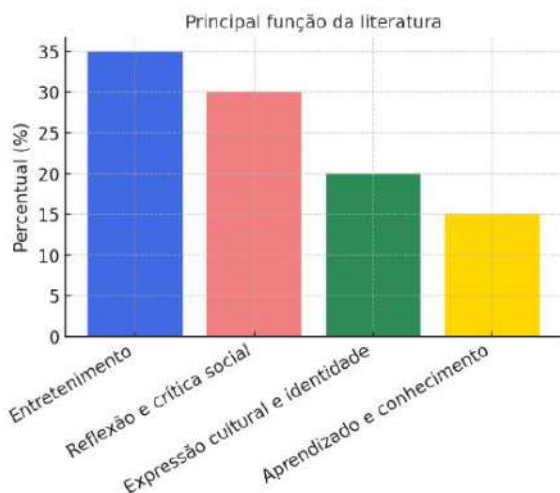
#### Reflexões sobre a Literatura - Respostas da Oficina



(Gráfico 1)



(Gráfico 2)



(Gráfico 3)



(Gráfico 4)

Os gráficos representam as percepções dos alunos sobre a literatura antes e depois da oficina, suas opiniões sobre sua função e influência. A seguir, analisamos os principais padrões observados:

### 1. Definição de literatura antes da oficina

- **30% dos alunos definiram a literatura como "arte de contar histórias"**, o que indica uma compreensão mais associada à oralidade e à narrativa.
- **25% associaram à literatura apenas a livros didáticos**, o que pode refletir uma visão escolarizada e limitada da literatura.
- **20% destacaram a literatura como "expressão e criatividade"**, possivelmente alunos que já têm contato com outras formas literárias.
- **25% disseram "não sei definir"**, sugerindo que uma parcela significativa dos alunos não tinha uma noção clara do que é literatura.

Assim, podemos observar que antes da oficina, os alunos tendiam a associar literatura a narrativas tradicionais ou ao contexto escolar. O número expressivo de alunos sem uma definição clara reforça a necessidade de abordagens que ampliem essa compreensão.

### 2. Mudança na visão sobre literatura após a oficina

- **60% disseram que sua visão se ampliou**, o que indica que as discussões e atividades foram eficazes para expandir a compreensão dos alunos.

- **25% afirmaram que mudou um pouco**, o que pode significar que já tinham alguma noção prévia, mas aprofundaram seu entendimento.
- **10% disseram que já pensavam assim antes**, possivelmente alunos que já tinham contato com diferentes formas de literatura.
- **5% não sentiram mudança**, o que pode indicar resistência à nova perspectiva ou uma percepção já bem definida.

Dessa forma podemos afirmar que a maioria dos alunos demonstrou uma ampliação no conceito de literatura, evidenciando que a oficina conseguiu provocar reflexões e novas conexões.

### 3. Principal função da literatura

- **35% acreditam que a literatura tem como principal função o entretenimento**, mostrando que muitos veem a leitura como algo prazeroso e lúdico.
- **30% destacaram a função de reflexão e crítica social**, sugerindo que a oficina ajudou a perceber a literatura como um meio de questionamento e análise da sociedade.
- **20% apontaram a literatura como forma de expressão cultural e identidade**, o que pode estar ligado às discussões sobre diversidade e representatividade.
- **15% enxergam a literatura como aprendizado e conhecimento**, indicando que, para esses alunos, a literatura tem um papel educativo mais direto.

Nesse tópico, a maioria dos alunos percebe a literatura como uma experiência envolvente (entretenimento), mas há um número significativo que compreendeu sua função reflexiva e cultural, possivelmente influenciado pelas atividades da oficina.

### 4. Influência da literatura na visão de mundo

- **50% acreditam que a literatura influencia totalmente sua forma de ver o mundo**, o que sugere que muitos perceberam o potencial transformador da leitura.
- **35% disseram que influencia em alguns aspectos**, demonstrando uma percepção mais moderada, mas ainda positiva.
- **10% não têm certeza**, o que pode indicar uma falta de contato suficiente com obras que promovam esse impacto.

- **5% afirmam que a literatura não influencia sua visão de mundo**, possivelmente por não se identificarem com os textos apresentados ou por enxergarem a leitura como algo distante de suas experiências.

No último tópico, conseguimos perceber que grande parte dos alunos reconhece que a literatura pode transformar a maneira como enxergam o mundo, reforçando o impacto das leituras escolhidas e das discussões realizadas.

Dessa forma, os dados indicam que a oficina teve um impacto positivo na ampliação da percepção dos alunos sobre literatura. Antes da oficina, havia uma visão restrita à escola e ao entretenimento. Após as discussões, muitos passaram a compreender a literatura como uma ferramenta crítica e cultural, além de reconhecerem seu impacto na visão de mundo.

### **Terceiro encontro - 2 aulas (21/10/2024)**

Na terceira etapa da oficina, a apresentação dos textos literários e seus objetivos de estudo inicia-se com a contextualização das obras e de seus autores. Os alunos são introduzidos à trajetória de Conceição Evaristo, Ivan Ângelo e Marcelino Freire, compreendendo suas contribuições para a literatura brasileira. Nesse momento, são discutidos os aspectos históricos e sociais das narrativas escolhidas, incentivando os alunos a refletirem sobre suas expectativas em relação aos textos.

A leitura das obras pôde ser realizada de forma compartilhada, com trechos lidos em voz alta, ou em grupos, onde cada equipe ficou responsável por um dos textos e posteriormente compartilhou suas impressões com a turma. Após a leitura, foram propostas questões para aprofundar a compreensão e interpretação. No conto "Maria", de Conceição Evaristo, os alunos analisam como a identidade e a memória são representadas, além da importância da ancestralidade na construção da narrativa. No conto "Bar", de Ivan Ângelo, refletem sobre a ambientação e sua relação com a sociedade, bem como as críticas sociais presentes na história. Já em "Totonha", de Marcelino Freire, discutem como a oralidade e o ritmo influenciam a narrativa e quais temas sociais são abordados.

Em seguida, um debate conduzido por mim incentivou a reflexão sobre as conexões entre os textos, comparando suas abordagens e mensagens. Os alunos também relacionaram os temas das obras com suas próprias vivências, identificando semelhanças entre as histórias lidas e a realidade ao seu redor. Além disso, foram estimulados a pensar em referências

mediáticas, como filmes, músicas e séries que dialoguem com os temas apresentados nos textos.

Para consolidar o aprendizado, os alunos participaram de uma atividade criativa, na qual podem produzir um texto inspirado nas temáticas discutidas, seja um relato pessoal, uma cena fictícia ou um poema. Também tiveram a opção de expressar suas interpretações artisticamente, por meio de desenhos, colagens ou encenações de trechos das histórias, conforme podemos ver nas imagens abaixo:

Figura 2



Figura 3



Figura 4



Fonte: acervo do autor

A etapa finalizou-se com uma síntese dos principais aprendizados e uma reflexão final, na qual cada aluno escolheu o texto que mais lhe impactou e justificou sua escolha. Essa

atividade preparou o grupo para a próxima fase da oficina, garantindo que as discussões permaneçam ativas e estimulando o interesse contínuo pela literatura.

#### **Quarto encontro - 4 aulas (22 e 23/10/2024)**

Na quarta etapa da oficina, os alunos exploraram a biografia dos autores e os estilos de escrita presentes nas obras trabalhadas. O objetivo foi aprofundar a compreensão sobre as influências e escolhas estilísticas de Conceição Evaristo, Ivan Ângelo e Marcelino Freire, relacionando-as com os textos analisados anteriormente.

A atividade começou com a apresentação das trajetórias dos escritores, destacando aspectos marcantes de suas vidas que impactaram suas produções literárias. Conceição Evaristo, por exemplo, foi apresentada como uma autora que constrói sua narrativa a partir da "escrivência", um conceito que une experiência pessoal e ficção para dar voz a histórias marginalizadas. Já Ivan Ângelo foi contextualizado dentro da literatura urbana e do realismo crítico, refletindo sobre as dinâmicas sociais da cidade e suas contradições. Marcelino Freire, por sua vez, foi apresentado como um escritor que trabalha a oralidade e a literatura marginal, utilizando uma linguagem direta e impactante para dar protagonismo a personagens à margem da sociedade.

Após essa contextualização, os alunos analisaram os estilos de escrita de cada autor, identificando elementos característicos em seus textos. Foram incentivados a observar a construção das narrativas, a escolha das palavras, o ritmo da escrita e o impacto emocional provocado nos leitores. A proposta incluiu trechos adicionais das obras para que possam comparar e discutir as diferenças e semelhanças entre os estilos.

Em seguida, uma atividade prática foi proposta para que os alunos experimentassem diferentes formas de escrita. Cada um devia escolher um dos estilos apresentados e produzir um pequeno texto inspirado nas características daquele autor, podendo optar pela escrita mais poética e subjetiva de Conceição Evaristo, pela abordagem realista e descritiva de Ivan Ângelo ou pelo ritmo ágil e coloquial de Marcelino Freire. Após a escrita, houve um momento de compartilhamento, no qual os alunos leram suas produções e refletiram sobre o processo criativo.

A finalização dessa etapa, foi conduzida por um debate para discutir a importância da identidade do autor na construção do texto literário. Os alunos foram instigados a refletir sobre como suas próprias vivências podem influenciar suas escritas e de que forma a literatura pode ser um espaço de expressão pessoal e social. Esse exercício ampliou a percepção sobre a

relação entre a vida do autor e sua produção literária, preparando o grupo para as próximas discussões da oficina.

#### **Quinto encontro - 4 aulas (29 e 30/10/2024)**

Na quinta etapa da oficina, os alunos são apresentados à ferramenta Anchor, uma plataforma gratuita para gravação, edição e distribuição de podcasts. O objetivo dessa etapa era familiarizar os participantes com o formato podcastal e capacitá-los a utilizá-lo como meio de expressão e reflexão sobre os temas abordados na oficina. Para essa etapa da oficina, tivemos a colaboração da professora Ana Júlia dos Ramos, que colaborou conosco da apresentação da ferramenta e demonstrou as possibilidades o uso.

Figura 5



Fonte: acervo do autor

A atividade iniciou-se com uma discussão sobre a popularidade dos podcasts na atualidade e suas diversas funções, como entretenimento, educação e disseminação de ideias. Os alunos foram convidados a compartilhar suas experiências com podcasts, caso já tenham o hábito de ouvir algum, e a refletir sobre as vantagens desse formato de comunicação.

Em seguida, a professora apresentou o Anchor, demonstrando suas principais funcionalidades, como gravação de áudio diretamente pelo celular ou computador, edição básica, inserção de trilhas sonoras e publicação em plataformas como Spotify. Para tornar a explicação mais dinâmica, foi feita uma demonstração prática, na qual os alunos acompanharam o processo de criação de um episódio piloto.

Após essa introdução, os alunos foram divididos em pequenos grupos e desafiados a elaborar um roteiro para um mini-podcast, com base nos textos literários e discussões

trabalhadas ao longo da oficina. Cada grupo escolheu um tema, definiu a estrutura do episódio e distribuiu funções, como locução, entrevista ou efeitos sonoros.

Com os roteiros prontos, iniciou-se a etapa de gravação, na qual os alunos utilizaram o Anchor para registrar seus conteúdos. Durante esse processo, incentivamos-os a explorar diferentes formas de narração e entonação para tornar o material mais envolvente.

#### **Sexto encontro - 4 aulas (31/10/2024 e 01/11/2024)**

Na sexta etapa da oficina, os alunos foram organizados em grupos focais para aprofundar o estudo dos contos trabalhados e iniciar a produção dos podcasts. A utilização da técnica dos grupos focais nesta etapa da pesquisa se justifica pela necessidade de compreender, de forma aprofundada e contextualizada, as percepções, experiências e significados atribuídos pelos estudantes às práticas de leitura literária desenvolvidas no contexto escolar. Conforme Morgan (1997) e Kitzinger (2000), os grupos focais possibilitam a obtenção de dados qualitativos ricos por meio da interação entre os participantes, promovendo a emergência de discursos compartilhados e divergentes que não seriam facilmente acessados em entrevistas individuais.

Dado que a pesquisa se ancora na Estética da Recepção e busca analisar o engajamento e a resposta estética dos alunos a textos literários trabalhados em sala, os grupos focais permitem acessar a dimensão subjetiva e coletiva dessa experiência. Além disso, como destacam Gaskell (2002) e Gondim (2002), essa técnica cria um espaço dialógico no qual os sujeitos podem refletir criticamente sobre suas leituras, opiniões e vivências, favorecendo a produção de dados que alinham prática pedagógica e recepção literária em um mesmo campo investigativo.

O processo começou com a formação dos grupos, levando em consideração a diversidade de interesses e habilidades dos alunos. Cada grupo escolheu um dos contos estudados anteriormente – Maria, de Conceição Evaristo; Bar, de Ivan Ângelo; ou Totonha, de Marcelino Freire – como base para o desenvolvimento do podcast. Caso houvesse interesse, os grupos poderiam também explorar conexões entre os textos ou abordar temas mais amplos discutidos ao longo da oficina.

Com os grupos definidos, iniciou-se a fase de aprofundamento dos contos. Os alunos revisitaram as narrativas, destacando os principais temas, personagens e aspectos estilísticos. A partir dessa análise, discutiram possíveis abordagens para o podcast, considerando diferentes formatos, como debate, dramatização, entrevista ou análise crítica.

Quadro 3

| <b>ETAPAS</b> | <b>MÓDULO II - EXPLORAÇÃO LITERÁRIA</b>                                                                    | <b>Carga-horária</b> |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>I</b>      | Leitura dos textos literários selecionados.                                                                | 2 h/aulas            |
| <b>II</b>     | Análise de personagens, temas, aspectos formais do gênero literário, simbolismos e contextos históricos.   | 2 h/aulas            |
| <b>III</b>    | Leitura e interpretação dos textos selecionados por grupo.                                                 | 2 h/aulas            |
| <b>IV</b>     | Apresentação das interpretações dos textos literários e socialização das leituras individuais e coletivas. | 4 h/aulas            |
| <b>V</b>      | Discussões em grupos focais sobre elementos do texto que mais chamaram a atenção dos alunos.               | 2 h/aulas            |
| <b>VI</b>     | Socialização das explorações literárias através de rodas de conversas.                                     | 2 h/aulas            |

#### **Primeiro encontro - 2 aulas (04/11/2024)**

A primeira etapa da pesquisa envolveu a leitura dos textos literários selecionados. Inicialmente, foi realizada uma breve contextualização sobre os textos, abordando informações sobre os autores, o gênero literário e os temas centrais. A apresentação ocorreu de forma dialógica, buscando identificar conhecimentos prévios dos alunos e incentivando-os a expressarem suas expectativas e experiências pessoais relacionadas à leitura. Os 30 alunos foram divididos em três grupos focais, segmentados por idade (13-14 anos, 15 anos, 16 anos), permitindo observar possíveis diferenças na recepção dos textos e nas interações discursivas, com mediação adaptada às necessidades de cada faixa etária. A leitura foi realizada em diferentes formatos para atender aos perfis variados de aprendizado, incluindo leitura silenciosa individual, leitura em voz alta por voluntários, leitura compartilhada em duplas ou pequenos grupos e apresentação de trechos em formato de áudio. Durante a leitura, foram observadas variações no envolvimento dos alunos. Os mais jovens (13-14 anos) demonstraram maior interesse em textos com linguagem acessível e narrativa envolvente, enquanto os alunos de 15 anos apresentaram respostas mistas, com alguns demonstrando engajamento na reflexão crítica e outros com dificuldades na compreensão dos textos mais densos. O grupo de 16 anos, em geral, tendeu a preferir discussões analíticas e comparativas,

buscando conexões com experiências pessoais e outros textos já lidos. Cada aluno verbalizou suas primeiras impressões, anotando emoções, dúvidas e trechos que consideraram marcantes no caderno. Após a leitura, promoveu-se um momento de socialização das percepções com perguntas norteadoras como: o que mais chamou a atenção na leitura, se houve alguma parte do texto que foi difícil de entender, como se sentiram durante a leitura e se identificaram alguma relação entre o texto e sua realidade. As respostas variaram conforme o grupo, revelando diferentes níveis de engajamento e interpretação, servindo como base para a continuidade das próximas etapas da oficina.

Figura 6



Figura 7



Fonte: acervo do autor

### **Segundo encontro - 2 aulas (05/11/2024)**

Na segunda etapa, foi realizada uma análise aprofundada dos personagens, temas, aspectos formais do gênero literário, simbolismos e contextos históricos das obras estudadas. Para isso, foram organizadas discussões em grupo, onde os alunos compartilharam suas percepções sobre os protagonistas, antagonistas e demais personagens, identificando suas motivações, conflitos e desenvolvimento ao longo da narrativa. Em relação aos temas, foi feita uma exploração coletiva dos assuntos centrais das obras, relacionando-os com questões contemporâneas e experiências individuais dos estudantes. Aspectos formais do gênero literário foram discutidos por meio da identificação de características estilísticas, como estrutura textual, uso da linguagem e figuras de linguagem predominantes.

Para o estudo do simbolismo, os alunos foram incentivados a identificar elementos simbólicos nos textos e refletir sobre seus significados dentro da narrativa. O contexto histórico foi abordado a partir da pesquisa e discussão sobre a época em que as obras foram

escritas e como os acontecimentos sociais, políticos e culturais influenciaram os autores e suas produções. Essa etapa permitiu uma compreensão mais profunda dos textos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da interpretação literária nos alunos.

### **Terceiro encontro - 2 aulas (07/11/2024)**

Na terceira etapa, os alunos foram divididos em grupos para a leitura e interpretação dos textos selecionados. O grupo 1 ficou responsável por "Maria", de Conceição Evaristo, um conto que trata de questões de identidade, violência e desigualdade social. Os alunos desse grupo analisaram as camadas psicológicas da protagonista, discutindo a construção da personagem e os desafios enfrentados em um contexto de opressão. O grupo 2 trabalhou com "Bar", de Ivan Ângelo, um texto que explora a solidão, os encontros casuais e o cotidiano urbano. Esse grupo focou na ambientação e nos elementos narrativos que constroem o sentimento de deslocamento dos personagens. Por fim, o grupo 3 analisou "Tontonha", de Marcelino Freire, um conto marcado pela oralidade e pela crueza da linguagem, explorando temáticas como pobreza, exclusão e violência. Os alunos desse grupo refletiram sobre a expressividade do texto e como a linguagem influencia a experiência do leitor. Cada grupo realizou uma apresentação, expondo suas interpretações e debatendo pontos-chave das narrativas. Essa dinâmica permitiu uma troca rica de perspectivas e aprofundou a compreensão dos textos por meio do olhar coletivo.

Figura 8



Figura 9



Fonte: Acervo do Autor

## **Quarto encontro - 4 aulas (11 e 12/11/2024)**

A organização da quarta etapa foi pensada para promover uma análise profunda dos textos literários, estimulando os alunos a refletirem sobre as obras sob diferentes pontos de vista, o que inclui as dimensões de idade e gênero. Ao estruturar as apresentações, os alunos tiveram a oportunidade de aprofundar seu entendimento dos textos e de desenvolver habilidades essenciais de comunicação oral e argumentação. Abaixo estão as instruções detalhadas sobre como a atividade foi conduzida.

### **Primeira Parte: Estruturação das Apresentações**

**1. Formação dos grupos:** Os estudantes foram divididos em grupos para promover uma abordagem colaborativa, onde cada um poderia compartilhar suas ideias, interpretar de forma diferente o texto e aprender a argumentar de maneira clara. Essa divisão também proporcionou uma interação rica entre os alunos, permitindo que explorassem diversas formas de analisar o mesmo texto.

**2. Seleção de trechos significativos:** Após a leitura do texto, a primeira tarefa foi escolher trechos que tivessem um peso significativo para a interpretação do conteúdo. É importante que os alunos aprendam a identificar passagens que reforçam temas principais, caracterizam personagens ou revelam aspectos centrais da trama. Durante essa etapa, pude orientar os alunos a refletirem sobre o que se destaca no texto: um diálogo impactante, uma descrição vívida ou um conflito marcante, por exemplo.

**3. Elaboração de argumentos:** Em seguida, os alunos foram desafiados a sustentar suas interpretações com argumentos sólidos. Eles deveriam explicar o motivo de escolherem aqueles trechos, como eles contribuem para o entendimento do texto e, de modo mais amplo, para a construção dos temas centrais da obra. Aqui, a análise crítica entra em cena, e podemos fornecer exemplos de como elaborar argumentos, como: *“Este trecho revela o conflito interno do protagonista, o que é crucial para entender sua jornada de autoconhecimento”*.

**4. Desenvolvimento da articulação oral:** Antes das apresentações, os alunos foram orientados sobre como articular suas ideias de forma clara e eficaz. É importante destacar que a oralidade é uma habilidade que precisa ser constantemente desenvolvida, pois além de

reforçar a compreensão dos textos, ela também prepara os estudantes para se expressarem em público. Sugerimos que eles praticassem a modulação da voz, a postura corporal e o contato visual com a audiência. Além disso, enfatizamos a importância da escuta ativa, pois ela também será necessária para participar dos debates.

## **Segunda Parte: Apresentações e Debates**

**5. Realização das apresentações:** As apresentações começaram com os grupos expondo suas interpretações, utilizando os trechos selecionados como base para argumentar suas leituras. Para manter o engajamento e facilitar a compreensão, sugerimos que os alunos utilizassem recursos como slides ou quadros, onde pudessem destacar trechos chave e elaborar de forma mais visual suas ideias. Este momento também permitiu que os alunos desenvolvessem suas habilidades de síntese, apresentando suas ideias de forma concisa e interessante.

**6. Condução dos debates:** Após as apresentações, os próprios alunos assumiram o papel de moderadores e debatedores, promovendo uma discussão entre os grupos. Essa prática foi fundamental para o desenvolvimento da capacidade crítica e para a construção do conhecimento coletivo. Encorajámo-los a respeitar as opiniões divergentes, questionando com base em evidências textuais e promovendo um diálogo enriquecedor. Uma técnica eficaz para fomentar debates produtivos foi fazer perguntas instigantes, como: “Como vocês explicam a diferença de interpretação entre este trecho e aquele outro?” ou “Vocês concordam com a leitura do outro grupo sobre esse personagem? Por quê?”.

**7. Análise das variações de interpretação por idade e gênero:** Durante as apresentações e debates, observou-se que a interpretação dos textos variou de acordo com a idade e o gênero dos participantes. Para ilustrar essas diferenças, foi elaborado um gráfico que visualizou as variações nas percepções dos textos. Esse gráfico pode ter como eixo as idades (representando diferentes fases do desenvolvimento cognitivo) e o gênero (que pode influenciar na maneira como os temas, como relações de poder ou personagens femininas/masculinas, são entendidos). Essa visualização não só oferece uma leitura mais clara das diferenças interpretativas, mas também fomenta discussões sobre como fatores externos e internos influenciam nossas leituras de mundo.

### Variação de textos por idade de gênero

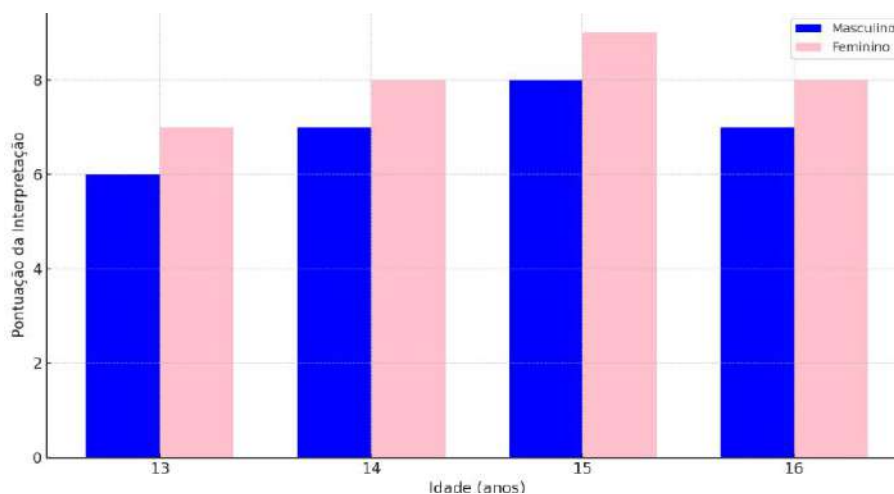


Gráfico 5

Durante a análise dos dados apresentados no gráfico “Variação de textos por idade e gênero”, foi possível observar algumas tendências significativas que revelam como a idade e o gênero influenciaram a capacidade interpretativa dos estudantes em relação aos textos trabalhados. De forma geral, os resultados mostraram que, conforme a idade aumenta, há uma progressão na pontuação atribuída às interpretações textuais, o que pode ser associado ao amadurecimento cognitivo e à ampliação do repertório de leitura dos participantes.

Na faixa etária dos 13 anos, os estudantes do gênero masculino atingiram a pontuação 6, enquanto os do gênero feminino alcançaram 7 na escala de 0 a 10. Aos 14 anos, os meninos marcaram 7 e as meninas 8. Aos 15 anos, observa-se o ponto mais alto do gráfico, com os meninos atingindo 8 e as meninas chegando à nota 9. Já aos 16 anos, houve uma leve queda no desempenho dos meninos, que retornaram à pontuação 7, enquanto as meninas mantiveram uma pontuação estável de 8.

Esses dados revelaram que, em todas as faixas etárias analisadas, as meninas apresentaram um desempenho superior ao dos meninos. Tal diferença pode estar relacionada a diversos fatores, como maior engajamento com a leitura, identificação com os temas e personagens dos textos (especialmente quando há protagonismo feminino), e habilidades desenvolvidas para lidar com aspectos subjetivos e simbólicos da linguagem. Além disso, há questões socioculturais que historicamente associam as meninas a práticas de leitura e expressão emocional, enquanto os meninos, muitas vezes, são menos estimulados nesse sentido.

A queda no desempenho dos meninos aos 16 anos pode refletir, ainda, um afastamento em relação às práticas escolares de leitura, influenciado por desinteresse, falta de identificação com os textos, ou até mesmo por construções sociais de masculinidade que desvalorizam a leitura literária. Esse dado chama a atenção para a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem o envolvimento dos meninos com a leitura, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental.

Portanto, os dados do gráfico não apenas evidenciaram diferenças interpretativas por faixa etária e gênero, mas também apontaram para a importância de estratégias pedagógicas que considerem essas variações. Compreender como fatores internos (como o desenvolvimento cognitivo) e externos (como as construções sociais de gênero) influenciam a leitura é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, crítica e sensível às múltiplas experiências dos estudantes.

#### **Quinto encontro - 2 aulas (14/11/2024)**

A atividade teve início com a preparação do ambiente, onde os alunos foram convidados a se sentar em círculos, criando um espaço favorável para a interação. Os textos trabalhados anteriormente foram distribuídos novamente para que os estudantes realizassem uma leitura rápida antes de começarem a discussão. O objetivo principal da atividade era explorar os elementos do texto que mais chamaram a atenção dos alunos, promovendo a reflexão crítica e a análise literária. Durante a introdução, explicamos que a proposta seria identificar as partes do texto que mais impactaram cada um dos alunos e as razões para isso. Para direcionar as discussões, foram feitas perguntas como: "Quais elementos do texto mais te impactaram?", "O que mais chamou sua atenção (personagens, situações, temas)?" e "Como o texto se relaciona com seu dia a dia ou outras leituras que você já fez?"

Cada grupo focou em diferentes partes do texto, com o objetivo de evitar repetições. Os alunos foram incentivados a ler em voz alta e destacar as passagens que mais os marcaram. A discussão seguiu com um membro de cada grupo compartilhando suas impressões, e a troca de ideias foi estimulada entre todos os participantes. Nesse momento, nosso papel foi atuar como moderador, garantindo que o foco da discussão permanecesse nas questões centrais sem interferir excessivamente nas respostas dos alunos.

Durante as discussões, observamos variações de comportamento e entendimento entre os grupos. Os alunos mais jovens (13-14 anos) apresentaram maior timidez e hesitação em

expor suas ideias coletivamente. Seu entendimento, muitas vezes, estava mais centrado em aspectos emocionais do texto, como personagens e situações que se relacionavam diretamente com sua realidade. Para incentivar uma maior participação, utilizamos perguntas abertas e exemplificações para gerar mais envolvimento, como: “Você já viveu ou presenciou alguma situação parecida com a que o personagem passou? Como se sentiu e o que faria diferente se estivesse no lugar dele?”. Já os alunos mais velhos (15-16 anos) mostraram-se mais confiantes e dispostos a discutir questões mais profundas, como aspectos sociais, éticos e críticos do texto. Eles apresentaram uma leitura mais analítica, fazendo conexões com outros textos e contextos da realidade.

Os principais elementos destacados durante as discussões foram as personagens, que chamaram a atenção de todos os alunos, embora com enfoques diferentes. Enquanto os mais jovens se concentraram nas relações interpessoais e nas dinâmicas de amizade, os alunos mais velhos discutiram a complexidade dos personagens e as implicações de suas ações no contexto social do texto. Além disso, os temas sociais e familiares, como poder, resistência e conflitos familiares, foram mais enfatizados pelos alunos mais velhos, enquanto os mais jovens se focaram mais em questões de pertencimento e identidade. A forma como os autores utilizaram recursos narrativos, como diálogos e estrutura de texto, também despertou a curiosidade dos alunos mais velhos, que se mostraram mais críticos quanto à técnica utilizada.

Ao final das discussões, cada grupo compartilhou suas conclusões com a turma, e a reflexão final foi voltada para a importância de considerar diferentes pontos de vista ao analisar uma obra literária, destacando como a faixa etária pode influenciar a forma como os alunos interpretam e se conectam com o texto.

Essa etapa foi fundamental para observar as variações de comportamento e compreensão entre os estudantes, mostrando que as idades influenciam diretamente a forma de abordar a leitura e a análise literária, além de proporcionar uma troca rica de perspectivas sobre a obra discutida.

### **Sexto encontro - 2 aulas (21/11/2024)**

A atividade teve como objetivo promover a troca de ideias e a reflexão coletiva sobre as leituras realizadas ao longo do processo, proporcionando aos alunos um espaço para compartilhar suas interpretações, análises e sentimentos em relação aos textos trabalhados.

A turma foi dividida em dois grupos, com base na faixa etária, para facilitar o diálogo e promover um ambiente de troca mais fluido e engajador. Cada grupo foi convidado a se

reunir em círculo, criando um espaço informal e acolhedor para a conversa. Explicamos que o objetivo da roda de conversa era possibilitar que os alunos compartilhassem suas experiências de leitura, destacando os elementos que mais os impactaram e as interpretações que surgiram durante as discussões anteriores.

As rodas de conversa começaram com uma breve retomada das discussões anteriores, onde cada aluno teve a oportunidade de expressar suas ideias e reflexões sobre os textos. Incentivamos a participação ativa de todos, garantindo que cada voz fosse ouvida e respeitada. Durante o diálogo, os alunos foram estimulados a se posicionar sobre temas como os personagens, os conflitos apresentados, as questões sociais abordadas, e a forma como o autor construiu a narrativa. Para aprofundar a reflexão, também trouxemos questões adicionais, como: "Como a leitura deste texto mudou a sua percepção sobre determinados temas?", "Você se identificou com algum personagem ou situação?", e "De que maneira a obra se relaciona com o contexto atual em que vivemos?"

Ao longo das conversas, foram destacados pontos importantes sobre as obras lidas, como o impacto dos personagens principais e secundários, os dilemas enfrentados pelos indivíduos na história, as questões de poder e resistência, e a crítica social implícita nos textos. As rodas de conversa também se tornaram um momento de aprendizado coletivo, onde os alunos tiveram a oportunidade de ouvir diferentes perspectivas e ampliar seus horizontes sobre a leitura.

Ao final de cada roda de conversa, os alunos foram convidados a refletir sobre a experiência, compartilhando o que aprenderam com a troca e como a visão sobre a obra havia se transformado ao ouvir as opiniões dos outros. O processo de socialização das explorações literárias não apenas aprofundou a compreensão dos textos, mas também ajudou a desenvolver habilidades de argumentação, empatia e respeito pelas diferentes formas de leitura e interpretação. A atividade foi concluída com uma sensação de valorização da diversidade de pensamento e da importância de compartilhar o que foi aprendido de forma coletiva.

Essa etapa contribuiu significativamente para a construção de uma comunidade de leitura na turma, onde cada aluno teve a oportunidade de expressar suas ideias e ouvir as dos outros, enriquecendo sua própria experiência literária. Além disso, as rodas de conversa facilitaram a expressão de diferentes pontos de vista, promovendo um aprendizado colaborativo e incentivando os alunos a se tornarem leitores mais críticos e reflexivos.

Quadro 4

| ETAPAS | MÓDULO III - CRIAÇÃO DE CONTEÚDO PODCASTAL                           | Carga-horária |
|--------|----------------------------------------------------------------------|---------------|
| I      | Divisão das atividades dos grupos focais de cada conto selecionado.  | 2 h/aulas     |
| II     | Produção de roteiros do conteúdo do podcast.                         | 2 h/aulas     |
| III    | Gravação do conteúdo do podcast.                                     | 6 h/aulas     |
| IV     | Edição do podcast pelos grupos de alunos.                            | 4 h/aulas     |
| V      | Compartilhamento do podcast nos meios digitais.                      | 2 h/aulas     |
| VI     | Socialização das explorações literárias através de rodas de leitura. | 2 h/aulas     |

#### Primeiro encontro - 2 aulas ( 22/11/2024)

Para garantir uma organização eficiente do trabalho dos grupos focais, cada equipe ficou responsável por um conto específico (Maria, de Conceição Evaristo; Bar, de Ivan Ângelo; e Totonha, de Marcelino Freire) e desenvolveu atividades distintas para aprofundar a análise e a produção do podcast. A seguir, a divisão das atividades para cada grupo:

#### Grupo 1 - Conto *Maria* (Conceição Evaristo)

- 1. Análise do conto:** Discussão sobre os principais temas abordados, como ancestralidade, memória, identidade e a escrita da "escrevivência".
- 2. Caracterização da protagonista:** Reflexão sobre a trajetória da personagem e como sua vivência reflete aspectos da literatura afro-brasileira.
- 3. Conexões com a realidade:** Debate sobre representatividade e a importância da literatura como forma de dar voz a experiências marginalizadas.
- 4. Produção do podcast:** Organização do roteiro, definição de funções dentro do grupo (narrador, debatedores, editor etc.) e escolha do formato (análise crítica, entrevista, dramatização etc.).
- 5. Gravação e edição:** Utilização da ferramenta **Anchor** para registrar e editar o podcast, garantindo um conteúdo fluído e bem estruturado.

### **Grupo 2 - Conto Bar (Ivan Ângelo)**

- 1. Leitura crítica do conto:** Identificação da crítica social presente no texto e suas conexões com o contexto urbano e político da época.
- 2. Análise do ambiente:** Discussão sobre o papel do bar como espaço simbólico na narrativa e na sociedade.
- 3. Debate sobre estilo e linguagem:** Estudo da escrita de Ivan Ângelo e como sua abordagem realista contribui para a construção do conto.
- 4. Desenvolvimento do podcast:** Estruturação do episódio, escolha do formato (mesa-redonda, entrevista, narrativo etc.) e definição de papéis dentro do grupo.
- 5. Gravação e finalização:** Uso do Anchor para registrar o episódio, incluindo possíveis inserções de trechos do conto e reflexões dos participantes.

### **Grupo 3 - Conto Totonha (Marcelino Freire)**

- 1. Interpretação da narrativa:** Análise do impacto da oralidade na construção do conto e da influência do estilo de Marcelino Freire na literatura marginal.
- 2. Identificação de temas:** Discussão sobre violência, exclusão social e resistência presentes na história.
- 3. Expressão e experimentação:** Proposta de releitura do conto em diferentes linguagens, como performance ou poesia falada, para explorar a oralidade e o ritmo do texto.
- 4. Estruturação do podcast:** Planejamento do episódio, definição do formato e distribuição de tarefas entre os integrantes.
- 5. Gravação e edição:** Utilização do Anchor para finalizar o episódio, garantindo que a oralidade e o impacto do conto sejam transmitidos de forma envolvente.

Cada grupo teve autonomia para criar seu conteúdo, mas com nosso acompanhamento para garantir a coerência das análises e a organização do trabalho.

### **Segundo encontro - 2 aulas (25/11/2024)**

Após a fase de estudo, os alunos partiram para a construção do roteiro do podcast. Cada grupo estruturou seu episódio definindo a introdução, desenvolvimento e conclusão, além de distribuir funções entre os integrantes. O roteiro pode incluir leitura de trechos dos

contos, comentários analíticos, discussões entre os participantes e até mesmo inserção de elementos sonoros para tornar a produção mais dinâmica.

A produção dos roteiros do podcast configurou-se uma etapa fundamental para organizar as ideias, estruturar o conteúdo e garantir que a gravação ocorra de forma fluida e coerente. Cada grupo, baseado no conto escolhido (Maria, de Conceição Evaristo; Bar, de Ivan Ângelo; e Totonha, de Marcelino Freire), teve de criar um roteiro detalhado que defina o formato do episódio, os temas a serem abordados e as falas principais dos participantes.

O processo iniciou-se com a escolha do formato do podcast, podendo ser:

1. **Debate literário** – Os integrantes discutem o conto, trazendo reflexões sobre os temas, personagens e estilo do autor.
2. **Entrevista fictícia** – Um aluno assume o papel do autor ou de um personagem e responde perguntas elaboradas pelo grupo.
3. **Dramatização de trechos** – O grupo interpreta cenas do conto, intercalando com análises e comentários.
4. **Narrativa híbrida** – Combina trechos narrados do conto com reflexões e opiniões dos participantes.

Após a definição do formato, o grupo dividiu as funções entre os integrantes, como apresentador, debatedores, narradores e editor. Com essa organização, iniciam a elaboração do roteiro, estruturado da seguinte forma:

### **Introdução (1-2 min)**

1. Apresentação do podcast (nome, tema e participantes).
2. Breve introdução ao conto escolhido e seu autor.
3. Contextualização da importância da obra na literatura brasileira.

### **Desenvolvimento (5-8 min)**

1. Resumo do conto, destacando os principais eventos sem dar spoilers excessivos.
2. Discussão sobre os temas centrais e a relação com a realidade dos alunos.
3. Análise do estilo de escrita do autor e como ele impacta a leitura.

4. Inclusão de trechos do conto, dramatizações ou perguntas reflexivas para engajar o ouvinte.

### **Conclusão (2-3 min)**

1. Considerações finais do grupo sobre o conto e sua relevância.
2. Reflexão sobre o impacto da literatura na forma como enxergamos o mundo.
3. Despedida e convite para o próximo episódio (caso a turma deseje continuar a produção de podcasts).

## **PODCAST 1: "ECOS DA ESCRITA" – CONTO MARIA (CONCEIÇÃO EVARISTO)**

**Formato: Entrevista Ficcional** (um participante assume da personagem Maria)

**Título do episódio:** A Voz de Maria – Entre a Escrivência e a Realidade

**Roteiro:**

### **Introdução (1-2 min)**

**[Apresentador]** Olá, ouvintes do Ecos da Escrita! No episódio de hoje, vamos mergulhar no conto Maria, de Conceição Evaristo, presente no livro Olhos D'água (2016), apresenta uma narrativa breve, porém intensa, que retrata a vida de uma personagem imersa em dilemas sociais cotidianos. Maria, a protagonista, busca sobreviver em uma sociedade que a marginaliza e limita sua liberdade. Para tornar essa conversa ainda mais especial, temos aqui uma convidada muito especial... Diretamente das páginas do conto, a própria Maria! Seja bem-vinda!

**[Maria]** Muito obrigada! É uma alegria estar aqui para compartilhar minha história com vocês.

### **Desenvolvimento (5-8 min)**

**[Apresentador]** No conto, Maria é descrita como uma mulher que “estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus” e que “levava para casa os restos” de comida da festa na casa da patroa, como o “osso do pernil”. A história atinge o clímax quando Maria encontra o pai de seu filho mais velho, no mesmo ônibus em que estava voltando de seu trabalho rumo à sua casa. Este encontro desencadeia uma série de eventos, como as recordações de sua vida

passada com esse homem.

**[Apresentador]** Maria, sua história é intensa e carrega muita memória e emoção. Você pode nos contar um pouco sobre sua trajetória e os desafios que enfrentou?

**[Maria]** Eu sou fruto de muitas mulheres que vieram antes de mim... sou nordestina e cheguei em São Paulo muito jovem e como todos que saem da sua cidade em busca de olofotes, a única luz que vir brilhar em minha frente foram os faróis dos carros e espera do meu corpo de mulher objetificado. Assim, me tornei lavadeira como a minha mãe, como a de tantas outras, que posso representar no poema “Vozes-Mulheres”

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela

**[Apresentador]** Sua vida está profundamente conectada à ideia de "escrevivência", um conceito desenvolvido por Conceição Evaristo. Você sente que sua história representa a de muitas mulheres negras no Brasil?

**[Maria]** Com certeza... a escrevivência representa a escrita que nasce da experiência de vida, especialmente das mulheres negras no Brasil. Esse termo vai além da ficção tradicional, pois carrega a memória, a oralidade e a resistência de quem sempre teve sua voz silenciada pela história oficial. Para as mulheres negras, a escrevivência é uma forma de afirmação e empoderamento, permitindo que elas relatem suas próprias vivências, dores, alegrias e lutas. Em um país marcado pelo racismo e pelo machismo estrutural, essa escrita se torna um ato político, pois desafia estereótipos e coloca no centro da narrativa pessoas que, historicamente, foram marginalizadas.

**[Apresentador]** Para entendermos melhor, vamos ouvir um trecho do conto e refletir sobre essa escrita tão potente.

**[...]** Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

**Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.**

**[Maria]** E sabe o que mais me dói? É que ninguém quis me ouvir. Ninguém perguntou quem eu era, o que eu tinha a dizer. Só julgaram, apontaram o dedo, e pronto: virei a culpada. Esse conto mostra como a violência acontece rápido, sem explicação. Um dia a gente tá voltando pra casa, pensando se os filhos vão gostar do melão. No outro, tá sendo linchada por um crime que nem cometeu.

**[Apresentador]** O que podemos aprender com a sua história, Maria?

**[Maria]** Que nossas vozes não podem ser silenciadas, isso acontece o tempo todo. Quantas 'Marias' já foram acusadas, atacadas, mortas, só porque estavam no lugar errado, na hora errada? E no final, tudo que sobrou foi uma sacola de frutas espalhadas pelo chão. E o abraço do pai... que nunca chegou até o filho", que existem muitas Marias em nossa sociedade que clamam por serem ouvidas. Que é preciso que as marcas do racismo e do preconceito presente nessa sociedade doente, sejam escancarados e que possamos dizer: **BASTA!**

### **Conclusão (2-3 min)**

**[Apresentador]** Encerramos esse episódio com uma reflexão importante sobre memória e resistência. Agradecemos a nossa convidada de hoje pela disponibilidade de estar aqui conversando um pouco sobre sua história, dores e sua resistência. Esperamos que tenham gostado dessa experiência! Até a próxima!

**Figura 10**



Fonte: Acervo do autor

## PODCAST 2: "DIÁLOGOS LITERÁRIOS" – CONTO *BAR* (IVAN ÂNGELO)

**Formato:** Mesa-redonda (debate entre os participantes sobre o conto)

**Título do episódio:** O Bar como Palco da Vida: Reflexões sobre Ivan Ângelo

**Roteiro:**

### **Introdução (1-2 min)**

[Apresentador] Bem-vindos ao *Diálogos Literários*! Hoje vamos discutir *Bar*, de Ivan Ângelo, uma narrativa breve, mas cheia de camadas. Para esse bate-papo, temos aqui [Nomes dos participantes]. Vamos nessa?

### **Desenvolvimento (5-8 min)**

[Apresentador] Para podermos passar a palavra para nossos convidados vamos fazer um pequeno resumo do conto: Uma jovem entra em um bar pedindo para usar o telefone. O caixa, inicialmente desinteressado, cede ao pedido e observa a moça, assim como outros homens presentes. Ela faz uma ligação para alguém chamado Otacílio, envolvendo-se em um diálogo que sugere um encontro complicado. Enquanto fala ao telefone, é alvo de olhares e comentários insinuantes dos homens ao redor. Após encerrar a ligação, liga para a mãe, inventando uma desculpa sobre seus planos. Quando termina, percebe que as portas do bar foram fechadas e os três homens a cercam, sugerindo uma situação de tensão iminente.

[Participante 1] O que mais me chamou atenção no conto foi a forma como o bar é representado. Parece um microcosmo da sociedade, onde várias histórias se cruzam.

[Participante 2] Sim! E o narrador nos coloca no papel de observadores, como se estivéssemos dentro daquele ambiente.

[Participante 3] Acho que há também uma crítica social forte. O bar não é só um espaço de encontro, mas um reflexo das tensões da cidade.

[Participante 1] Exatamente! Inclusive, o conto foi escrito durante um período conturbado no Brasil, o que pode influenciar essa atmosfera de vigilância e repressão.

[Participante 2] Vamos ouvir um trecho do conto para ilustrar esse ponto...

“A moça procurou um ponto neutro para olhar e achou o rapaz que lavava copos atrás do balcão, enquanto esperava o sinal do telefone, depois discou 474729 e ficou olhando o ambiente.

Uma armadilha azul fluorescente de eletrocutar moscas aguardava vítimas.

O rapaz do balcão olhava-a furtivamente e murmurou gostosa, de dentes trincados.

O bêbado esperava o melhor momento de descer do degrau para a rua com um pé no chão e outro no ar, como alguém inseguro que se prepara para descer de um bonde andando.

O homem da porta juntou os cinco dedos da mão direita e levou-os à boca num beijinho transmitindo ao homem da caixa sua opinião sobre ela.

O homem da caixa respondeu segurando a pontinha da orelha direita como quem diz é uma delícia.

A moça murmurou será que saíram? explicando-se para ninguém.

Os dois homens silenciosos que bebiam cerveja encostados no balcão não estavam mais lá.

A moça ficou de lado e o homem da caixa fez um galeio para ver um pouco mais de peitinho pelo vão lateral da blusinha sem mangas.

A moça emitiu um ah de alívio, puxou o fio até onde dava e meio abaixou-se de costas para dizer mamãe? é Júlia com uma voz abafada por braços e mãos e concentrada no que ia dizer.

O homem da porta, o rapaz do balcão e o homem da caixa se olharam rapidamente.

Olha, eu jantei aqui na cidade com a Marilda. Ora, mamãe, a senhora conhece a Marilda, até já dormiu aí em casa. É, é essa. Olha: agora a gente vai ao cinema, viu? Que tarde, mamãe, tem uma sessão às dez e meia. Se ficar muito tarde eu vou dormir na casa dela. É só porque é mais perto, mamãe, senão a gente ia praí. Não tem. A senhora sabe que não tem. A senhora fala com papai pra mim? Não, eu não vou falar. Tá bom. Eu ligo depois do cinema. Só pra confirmar, hein, porque o mais certo é a gente ir pra lá. Um beijo. Bota a gatinha pra dentro, viu? Chau.

A moça ergueu-se, desligou o telefone e perguntou quanto é.

O homem da caixa não estava mais lá e falou pra você não é nada gostosa, atrás dela.

A moça se voltou rápida e viu que todas as portas do bar estavam fechadas.

Os três homens, narinas dilatadas, formavam um meio círculo em torno dela.”

**[Participante 3]** Como podemos observar, o texto retrata uma cena comum, infelizmente, em nossa sociedade. Ser mulher nesse país é conviver com a violência todos os dias e o conto de Ivan Ângelo traduziu muito bem a perspectiva da vítima em meio aquela atrocidade e como precisamos falar sobre isso com nossos filhos, nossos amigos, nossos vizinhos para que possamos diminuir o machismo desse país e não naturalizar cenas como essas que acontecem em nossa comunidade todos os dias.

**[Participante 1]** Esse trecho de Bar, do Ivan Angelo, é de arrepiar. A gente começa acompanhando a moça de maneira quase banal, usando o telefone, olhando o ambiente... mas aos poucos, a tensão cresce. E quando percebemos, ela está encurralada.

**[Participante 2]** Sim, e o jeito como ele constrói essa atmosfera é brilhante. Não tem uma descrição direta da ameaça, mas os detalhes — os olhares, os gestos dos homens, o fechamento das portas — dizem tudo. É aquele medo silencioso, que muitas mulheres conhecem bem.

**[Participante 3]** Exato! O conto mostra como o assédio e a violência podem ser sutis no começo, quase imperceptíveis, mas de repente a mulher se vê sem saída. A moça começa confiante, controlando a conversa, mas no fim, ela perde qualquer sensação de segurança.

**[Participante 2]** E tem um jogo de poder muito forte. Até aquele momento, ela usava o charme, a fala, o jogo de cintura. Mas os homens estavam sempre reduzindo-a a um objeto, trocando olhares cúmplices, comentando entre si como se ela nem estivesse ali como pessoa.

**[Participante 1]** Isso reflete muito sobre a cultura do machismo, né? Como esses pequenos gestos, que às vezes passam despercebidos, na verdade vão construindo um ambiente opressor. Até o momento em que a violência deixa de ser apenas simbólica e se torna real.

**[Participante 2]** E a última imagem do trecho, com os três homens fechando o círculo em torno dela... É sufocante. Fica aquele silêncio pesado no ar, aquela dúvida: o que vai acontecer agora?

**[Participante 3]** E o mais assustador é que esse tipo de situação não é só ficção. Muitas mulheres já passaram ou passam por algo assim, sentindo-se presas em espaços onde os homens assumem o controle. O conto pode ser antigo, mas a discussão continua extremamente atual.

### **Conclusão (2-3 min)**

**[Apresentador]** Pois bem, como podemos perceber essa conversa mostrou como um conto aparentemente simples pode trazer discussões tão profundas. E vocês, ouvintes? Como percebem os espaços que frequentam, como podemos denunciar situações como essa, apesar de ser um texto ficcional serve para eu possamos refletir como as mulheres são tratadas pela sociedade brasileira? Deixem seus comentários e até o próximo episódio!

Figura 11



Fonte: Acervo do autor

### **PODCAST 3: "VOZES MARGINAIS" – CONTO TOTONHA (MARCELINO FREIRE)**

**Formato:** Dramatização + Reflexão (encenação de trechos do conto intercalados com análises)

**Título do episódio:** Totonha: Entre a Violência e a Resistência

**Roteiro:****Introdução (1-2 min)**

**[Apresentador]** O podcast Vozes Marginais traz hoje um episódio especial sobre Totonha, conto de Marcelino Freire. Vamos ouvir essa história e refletir sobre sua mensagem.

**Desenvolvimento (5-8 min)**

**[Narrador]** “Totonha estava sentada na calçada, segurando seu cigarro de palha como quem segura o mundo...”

**[Totonha]** (voz interpretada) Capim sabe ler? Escrever? Já viu cachorro letrado, científico? Já viu juízo de valor? Em quê? Não quero aprender, dispenso.

Deixa pra gente que é moço. Gente que tem ainda vontade de doutorar. De falar bonito. De salvar vida de pobre. O pobre só precisa ser pobre. E mais nada precisa. Deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico. Tô bem. Já viu fogo ir atrás de sílaba?

**[Participante 1]** Essa fala de Totonha é muito simbólica! A personagem parece estar presa em um ciclo de exclusão e violência.

**[Participante 2]** Sim, e Marcelino Freire usa a oralidade de um jeito muito forte. Parece que ouvimos Totonha falar diretamente com a gente!

**[Totonha]** (voz interpretada) O governo me dê o dinheiro da feira. O dente o presidente. E o vale-doce e o vale-lingüiça. Quero ser bem ignorante. Aprender com o vento, ta me entendendo? Demente como um mosquito. Na bosta ali, da cabrita. Que ninguém respeita mais a bosta do que eu. A química.

Tem coisa mais bonita? A geografia do rio mesmo seco, mesmo esculhambado? O risco da poeira? O pó da água? Hein? O que eu vou fazer com essa cartilha? Número?

Só para o prefeito dizer que valeu a pena o esforço? Tem esforço mais esforço que o meu esforço? Todo dia, há tanto tempo, nesse esquecimento. Acordando com o sol. Tem melhor bê-á-bá? Assoletrar se a chuva vem? Se não vem?

**[Participante 1]** Aqui a gente vê o tom de resistência da personagem. Ela não aceita ser vista como vítima, mesmo em um contexto tão cruel.

**[Participante 2]** Isso nos faz pensar: quantas Totonhas existem na nossa sociedade? Podemos observar também como os saberes populares não são valorizados em nossa sociedade.

**[Totonha]** (voz interpretada) Morrer, já sei. Comer, também. De vez em quando, ir atrás de preá, caruá. Roer osso de tatu. Adivinhar quando a coceira é só uma coceira, não uma doença. Tenha santa paciência!

Será que eu preciso mesmo garranchar meu nome? Desenhar só pra mocinha aí ficar contente? Dona professora, que valia tem o meu nome numa folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente. Quem está atrás do nome não conta?

No papel, sou menos ninguém do que aqui, no Vale do Jequitinhonha. Pelo menos aqui todo mundo me conhece. Grita, apelida. Vem me chamar de Totonha. Quase não mudo de roupa, quase não mudo de lugar. Sou sempre a mesma pessoa. Que voa.

**[Participante 1]** Impressionante como esse trecho mostra a relação entre identidade e pertencimento. Totonha questiona o valor do nome escrito, como se no papel ela fosse menos real do que na vida cotidiana, onde é chamada, reconhecida, nomeada pelos outros.

**[Participante 2]** É bem diferente quando pensamos no que é realmente necessário para sobreviver, tipo comer, caçar e entender os sinais do corpo, e essa cobrança de escrever o nome, que para ela parece algo bem distante da realidade do dia a dia.

**[Participante 1]** Exato! Ela questiona a necessidade da alfabetização como algo absoluto. Pra Totonha, o nome no papel não tem vida. O que importa é ser conhecida, ter relações, existir no dia a dia.

**[Participante 2]** Isso me faz pensar no quanto a identidade vai além dos registros oficiais. No Vale do Jequitinhonha, como em tantos outros lugares, o reconhecimento vem pelo apelido, pelo jeito de viver. Escrever o nome não muda quem ela é.

**[Participante 1]** Mas, ao mesmo tempo, a gente sabe que saber escrever pode ser uma forma de ter poder. Será que Totonha resistiria tanto se soubesse que assinar o próprio nome poderia ajudar a abrir várias portas?

**[Participante 2]** Pois é, fica essa reflexão. A escrita dá acesso a direitos, mas também tem que dialogar com a realidade de cada um. O que adianta um nome no papel se a vida da pessoa continua invisível?

**[Totonha]** (voz interpretada) Para mim, a melhor sabedoria é olhar na cara da pessoa. No focinho de quem for. Não tenho medo de linguagem superior. Deus que me ensinou. Só quero que me deixem sozinha. Eu e minha língua, sim, que só passarinho entende, entende? Não preciso ler, moça. A mocinha que aprenda. O doutor. O presidente é que precisa saber o que assinou. Eu é que não vou baixar minha cabeça para escrever. Ah, não vou.

**[Participante 1]** Esse trecho é um grito de independência, né? A personagem rejeita a ideia de que precisa ler e escrever para existir. Ela valoriza a comunicação informal, o olhar nos olhos, e não se sente inferior por não dominar a escrita.

**[Participante 2]** Sim, e tem uma crítica forte aí também. Ela joga a responsabilidade da leitura para quem tem poder — o doutor, o presidente. Como quem diz: “Eu, no meu mundo, já sei tudo o que preciso saber. São eles que precisam prestar atenção no que assinam.”

**[Participante 1]** É uma visão muito poderosa. Porque, no fundo, ela questiona um modelo imposto de conhecimento. A alfabetização é importante, claro, mas e o saber que vem da vida, da experiência? Esse também tem valor.

**[Participante 2]** Exatamente! E o mais interessante é que ela não se sente diminuída. Não é uma postura de vítima. Pelo contrário, tem orgulho de sua forma de comunicação, da sua “língua que só passarinho entende”.

**[Participante 1]** Isso me faz pensar: quantas formas de conhecimento são desvalorizadas porque não estão nos livros? Será que a gente realmente mede sabedoria do jeito certo?

### **Conclusão (2-3 min)**

**[Apresentador]** O conto Totonha nos faz refletir sobre realidades muitas vezes invisibilizadas. A literatura tem esse poder de dar voz a quem muitas vezes não é ouvido. Obrigado por estarem com a gente e até a próxima!

Figura 12



Fonte: Acervo do autor

Após a escrita do roteiro, cada grupo realizou ensaios e ajustes, garantindo que o conteúdo seja natural e envolvente, preparando para a próxima etapa que será a gravação do conteúdo podcastal.

### **Terceiro encontro - 6 aulas - (10, 11, 12, 13, 14, e 15/02/2025)**

#### **Gravação do Podcast do Grupo 1 - Conto Maria (Conceição Evaristo):**

O grupo responsável pelo conto Maria começou a gravação do podcast com uma reunião para reverem o roteiro e analisarem se precisava alguma alteração. Como a proposta era realizar uma análise crítica da obra, os alunos decidiram dividir as funções: um narrador seria responsável pela introdução e leitura dos trechos do conto, enquanto outros colegas ficariam encarregados de debater os temas centrais e as reflexões sobre a personagem.

No momento da gravação, o narrador leu de forma clara e expressiva o trecho inicial do conto, onde a protagonista, Maria, é apresentada. A escolha dos trechos foi pensada para destacar a relação de Maria com sua ancestralidade e a memória, elementos importantes da "escrevivência" de Conceição Evaristo. Logo após, o debate começou. Os alunos refletiram sobre a identidade da personagem e como sua trajetória é um reflexo das questões enfrentadas por pessoas marginalizadas, especialmente mulheres negras.

Durante essa parte, um dos debatedores trouxe à tona a importância da representatividade na literatura e como personagens como Maria ajudam a dar voz a realidades muitas vezes invisibilizadas. Os outros debatedores, por sua vez, aprofundaram a análise sobre a escrita de Conceição Evaristo, destacando como ela utiliza a linguagem para dar forma a essa “escrevivência”, ou seja, uma forma de escrever que reflete as vivências, dores e conquistas de uma comunidade.

A gravação foi realizada no Anchor, onde os alunos registraram a discussão com bastante fluidez. Algumas edições foram feitas para ajustar a qualidade do áudio e organizar as falas de forma mais coesa. O grupo decidiu finalizar o podcast com uma reflexão sobre como a obra de Evaristo contribui para a construção da identidade negra no Brasil e como a literatura afro-brasileira serve como resistência e voz para os silenciados.

Figura 13



Figura 14



Fonte: Acervo do autor

### **Gravação do Podcast do Grupo 2 - Conto Bar (Ivan Ângelo):**

O grupo que trabalhou com o conto Bar iniciou a gravação com uma preparação detalhada. A decisão foi pela criação de uma mesa-redonda, onde os alunos se revezaram para discutir diferentes aspectos do conto. O narrador começou o episódio com uma introdução sobre o contexto do conto, destacando o ambiente do bar e sua simbologia como espaço de encontros e tensões sociais. Em seguida, ele leu trechos que ilustravam o cotidiano de personagens que frequentam o bar e suas interações.

Durante a gravação, os debatedores começaram a discutir a crítica social presente no conto. Cada um trouxe uma perspectiva diferente sobre como o conto aborda as questões do contexto urbano e político da época em que foi escrito. Eles falaram sobre a cidade como um palco de confrontos sociais e sobre as relações de classe, muitas vezes refletidas nas interações dos personagens no bar. Outro debatedor ressaltou a linguagem de Ivan Ângelo, comentando como o estilo realista e a construção dos diálogos tornam o conto tão fiel à realidade urbana.

Ao longo da gravação, o grupo utilizou o Anchor para registrar a discussão. Para enriquecer o podcast, os alunos decidiram inserir trechos do conto durante o debate, utilizando o recurso de inserção de áudio para destacar momentos chave da narrativa. Isso ajudou a dar um toque mais dinâmico e envolvente ao episódio.

Após a gravação, os editores do grupo fizeram ajustes na edição, removendo pausas longas e equilibrando o volume das falas. A conclusão foi marcada por uma reflexão sobre como o conto ainda tem ressonância nos dias atuais, especialmente quando se observa a persistência das desigualdades sociais no ambiente urbano.

Figura 15



Figura 16



Fonte: Acervo do autor

### **Gravação do Podcast do Grupo 3 - Conto Totonha (Marcelino Freire):**

O grupo que trabalhou com o conto Totonha teve uma abordagem diferente e bastante criativa. A proposta era dar destaque à oralidade presente na narrativa de Marcelino Freire, por isso, o grupo decidiu realizar uma gravação mais performática. Começaram a gravação com uma leitura expressiva de trechos do conto, com o narrador enfatizando o ritmo e a

cadência da fala, algo que é uma característica marcante no estilo de Freire. A intenção era fazer com que a oralidade do texto fosse vivenciada também na gravação.

Ao longo da leitura, os outros integrantes do grupo fizeram pausas para refletir sobre os temas do conto, como violência, exclusão social e resistência. Cada participante discutiu como esses elementos estavam presentes não só na história de Totonha, mas também nas realidades das comunidades periféricas, o que foi amplamente explorado no texto. Essa troca de ideias aconteceu de maneira fluída, com os alunos se alternando na fala e na análise do conto.

Depois de alguns minutos de reflexão, o grupo decidiu realizar uma performance. Um dos integrantes fez uma releitura do conto em forma de poesia falada, buscando destacar o ritmo e a oralidade. A performance foi feita com grande expressão, com pausas dramáticas e um tom que dava a sensação de estar realmente ouvindo a personagem Totonha contar sua própria história. O narrador e outros membros do grupo se uniram a essa performance, criando uma atmosfera de coletividade e resistência.

Utilizando o Anchor, o grupo gravou as leituras, performances e discussões. A edição foi bastante cuidadosa para garantir que o impacto da oralidade fosse transmitido de forma eficaz. A edição também incluiu o uso de efeitos sonoros sutis, para reforçar a tensão e a dinâmica do conto.

No final, o podcast foi encerrado com uma reflexão sobre como Marcelino Freire, através da oralidade e do estilo único de sua escrita, traz à tona questões importantes sobre a vida nas periferias e sobre a resistência da população excluída. O grupo discutiu como a literatura marginal, como a de Freire, é uma poderosa ferramenta de denúncia social.

Cada grupo teve a liberdade de criar seu conteúdo de forma autônoma, mas com o apoio contínuo para garantir a coerência e a profundidade das análises. A utilização do Anchor facilitou a organização e a edição das gravações, garantindo que os podcasts fossem bem estruturados e envolventes. O resultado final foi uma série de podcasts que não só analisaram profundamente os contos, mas também trouxeram uma abordagem criativa e reflexiva sobre temas importantes da literatura contemporânea.

Figura 17



Figura 18



Fonte: Acervo do autor

#### **Quarto encontro - 4 aulas - (19, 20 e 21/02/2025)**

##### **Edição do Podcast do Grupo 1 - Conto Maria (Conceição Evaristo):**

Após a gravação do podcast, o grupo responsável pelo conto Maria iniciou o processo de edição. Eles utilizaram a ferramenta Anchor, a qual permitiu que os alunos trabalhassem de forma prática e eficiente. O primeiro passo foi ouvir a gravação completa para identificar pontos que precisavam ser ajustados, como longas pausas entre as falas ou pequenos erros de pronunciamento.

Os editores do grupo começaram ajustando o volume de cada fala para garantir que as vozes dos debatedores e do narrador estivessem equilibradas. Como o podcast contava com um narrador lendo trechos do conto e debatedores discutindo os temas, foi necessário cortar partes em que houve sobreposição de falas, para que as discussões fluíssem de forma mais natural e coesa.

O grupo também fez alguns ajustes no ritmo, removendo pausas desnecessárias e substituindo algumas falas, que precisavam ser repetidas para uma maior clareza na comunicação. Durante a edição, os alunos decidiram inserir uma música de fundo suave para complementar as reflexões e criar uma atmosfera mais envolvente. Eles escolheram uma música instrumental que não competisse com as falas, mas que acompanhasse o tom introspectivo do conto.

Além disso, inseriram alguns efeitos sonoros sutis para destacar momentos mais impactantes da análise, como o som de folhas quando falavam sobre o conceito de memória e ancestralidade. Esses detalhes ajudaram a dar mais profundidade e sensibilidade à edição. No final, o grupo ouviu o podcast várias vezes para garantir que a edição estivesse fluída e que o conteúdo estivesse bem organizado, com uma introdução clara, desenvolvimento coeso e uma conclusão reflexiva.

### **Edição do Podcast do Grupo 2 - Conto Bar (Ivan Ângelo):**

O processo de edição do podcast do conto Bar começou com uma análise detalhada de toda a gravação. O grupo, que havia optado por um semi-círculo, percebeu que algumas falas estavam um pouco fora de ritmo ou com o volume baixo, o que tornava a conversa menos fluída em alguns momentos. O editor do grupo foi o responsável por ajustar essas falhas, começando com a equalização do volume das vozes para garantir que todos os participantes fossem ouvidos de forma equilibrada.

Outro aspecto importante da edição foi o uso de trechos do conto, que haviam sido inseridos ao longo da gravação. O grupo precisou editar essas inserções de forma que a transição entre a leitura dos trechos e as discussões fosse suave. O editor cortou algumas partes dos trechos lidos para que eles se conectassem melhor com as reflexões dos debatedores. Isso também ajudou a manter o ritmo do podcast, evitando que ele ficasse muito longo ou com informações repetitivas.

O grupo também decidiu acrescentar um toque mais dinâmico à edição. Eles optaram por usar uma música de fundo mais urbana, que remetesse ao ambiente da cidade, tema central do conto. A música não sobrepunha as falas, mas ajudava a criar a atmosfera do bar, espaço simbólico da narrativa. Além disso, os alunos incluíram efeitos sonoros, como o barulho de copos sendo colocados na mesa, risadas e conversas ao fundo, para dar mais realismo ao podcast. Essas inserções contribuíram para a imersão do ouvinte na atmosfera do bar.

Por fim, o grupo fez uma revisão final, ouvindo o podcast várias vezes para garantir que a edição estivesse coesa e que todos os participantes tivessem espaço para expressar suas ideias de maneira clara e impactante.

### **Edição do Podcast do Grupo 3 - Conto Totonha (Marcelino Freire):**

A edição do podcast do conto Totonha foi um processo bastante criativo e experimental, refletindo o estilo performático que o grupo havia adotado. Depois de gravar a leitura expressiva e a performance de poesia falada, o grupo se dedicou a criar uma edição que realmente valorizasse a oralidade do conto e a dinâmica da performance.

Os editores do grupo fizeram uma primeira escuta da gravação e identificou que a performance dos integrantes estava muito rica em emoção, mas que algumas partes precisavam de ajustes. Ele começou ajustando o volume das falas, destacando as partes mais dramáticas e pausadas da leitura, para criar um contraste com as partes mais rápidas e intensas. O ritmo da gravação foi uma das principais preocupações, e os editores ajustaram as transições entre a leitura e a performance, de forma que ficassem bem marcadas e não abruptas.

O grupo também optou por utilizar alguns efeitos sonoros para reforçar a atmosfera de tensão e emoção do conto. Eles adicionaram o som de batidas fortes ou sons urbanos sutis para fazer alusão ao contexto de violência e resistência presente na narrativa. A escolha desses efeitos sonoros foi cuidadosa, para garantir que não competissem com as falas, mas que ajudassem a criar a imersão no conto.

Além disso, para dar mais ênfase à oralidade do conto, o grupo usou uma música de fundo melancólica e minimalista. A música foi usada de forma pontual, aparecendo em momentos de maior introspecção, quando o conto tocava temas de sofrimento e resistência. Eles tomaram o cuidado de não deixar a música sobrepor as falas, ajustando seu volume para que se mantivesse como uma camada sutil, mas ainda presente.

O grupo fez uma última revisão da edição, ouvindo o podcast várias vezes e realizando ajustes finos nos volumes, nas transições e nos efeitos sonoros. O objetivo era garantir que o podcast fosse impactante e que transmitisse a energia da oralidade e da narrativa de Marcelino Freire de maneira autêntica.

### **Quinto encontro - 2 aulas - (26 e 27/02/2025)**

Todos os grupos participantes da oficina adotaram uma estratégia de compartilhamento digital unificada, utilizando ferramentas acessíveis e amplamente conhecidas entre o público jovem para garantir maior alcance e engajamento com os episódios dos podcasts produzidos. A plataforma Anchor foi escolhida por todos como meio principal

de hospedagem dos episódios, por sua interface intuitiva e pela facilidade em gerar links diretos, acessíveis tanto por computador quanto por celular. A partir do Anchor, os episódios também foram automaticamente distribuídos no grupo de whatsapp da turma o que aumentou significativamente o potencial de escuta dos conteúdos.

Nas redes sociais, os grupos utilizaram predominantemente o Instagram da escola para divulgar trechos dos episódios, acompanhados de imagens temáticas relacionadas aos contos e aos debates desenvolvidos. Em cada postagem, incluíram legendas explicativas e reflexões sobre os temas centrais discutidos nos podcasts, como memória, ancestralidade, crítica social, oralidade e resistência, sempre com o objetivo de atrair a atenção do público e provocar interesse pela escuta completa.

Além disso, todos os grupos criaram pequenos textos de apresentação para acompanhar os episódios, explicando ao público o conteúdo abordado, o estilo do episódio (como entrevista, mesa-redonda ou dramatização), e os objetivos pedagógicos da produção. Esses textos foram compartilhados junto aos links nas postagens e também nos grupos de WhatsApp da escola, com destaque para os grupos de estudantes, professores e projetos de leitura.

A estratégia de compartilhamento digital se mostrou eficaz não apenas por levar os episódios a um público amplo, mas também por provocar interações significativas nas plataformas utilizadas. Comentários, compartilhamentos e reações geraram uma rede de discussões e escuta ativa, demonstrando que a produção dos alunos ultrapassou os muros da escola e alcançou espaços reais de circulação e valorização da literatura, da escuta crítica e da autoria estudantil.

### **Sexto encontro - 2 aulas - (10 e 11/03/2025)**

As rodas de leitura realizadas pelos três grupos tiveram como objetivo principal aprofundar as discussões sobre os contos selecionados, promovendo um ambiente de troca e reflexão entre os alunos. No caso do grupo responsável pelo conto Maria, de Conceição Evaristo, a roda aconteceu em um espaço acolhedor e informal, com os alunos organizados em círculo para favorecer a interação. Após ouvirem o podcast, os estudantes passaram a refletir sobre os temas centrais da narrativa, como ancestralidade, memória e identidade. A discussão foi iniciada com uma breve apresentação feita por um dos membros do grupo, que introduziu os principais pontos abordados no episódio. Em seguida, cada participante foi

convidado a compartilhar suas impressões sobre a protagonista Maria e a forma como sua trajetória se conecta com as experiências de jovens da atualidade, especialmente no que se refere à representatividade e às vivências marginalizadas. O grupo debateu como a literatura pode funcionar como instrumento de empoderamento para vozes historicamente silenciadas, e os alunos traçaram paralelos entre a obra e suas próprias realidades, abordando temas como racismo, desigualdade e o papel da mulher na sociedade. A roda foi enriquecida por questionamentos instigantes levantados pelos próprios estudantes, que refletiram sobre a função da memória ancestral e o papel transformador da literatura, tornando o momento significativo e profundamente engajador.

A roda de leitura do grupo que trabalhou o conto Bar, de Ivan Ângelo, centrou-se nas críticas sociais presentes na narrativa, especialmente no que diz respeito à segregação, desigualdade e os espaços urbanos. Antes da roda, os alunos escutaram o podcast e iniciaram a conversa discutindo o bar como espaço simbólico dentro da obra. Durante a atividade, organizaram-se em pequenos grupos para analisar os impactos do ambiente descrito no conto. A discussão foi aberta com uma contextualização feita por um aluno, que apresentou o cenário urbano e político do período em que a obra foi escrita, evidenciando como suas temáticas continuam atuais. Os estudantes foram convidados a compartilhar suas interpretações sobre os personagens e a linguagem de Ivan Ângelo, destacando o estilo direto e realista do autor. O grupo refletiu sobre o bar como metáfora das desigualdades sociais e sobre como esses espaços representam encontros e desencontros entre diferentes classes. A conversa se aprofundou com relatos pessoais dos alunos sobre lugares similares ao bar do conto, e o debate evoluiu para comparações com o contexto social contemporâneo, especialmente no que diz respeito à exclusão e aos preconceitos de classe. Essa roda proporcionou um espaço fértil para o pensamento crítico e a articulação entre literatura e realidade urbana.

Já a roda de leitura do grupo que trabalhou o conto Totonha, de Marcelino Freire, foi marcada por uma abordagem performática e expressiva, alinhada com a oralidade e o ritmo característicos da obra. O grupo começou com uma breve apresentação sobre o estilo do autor e a força de sua linguagem informal e poética. Após ouvirem o podcast, os alunos refletiram sobre os temas de violência, exclusão e resistência presentes no conto, e realizaram leituras em voz alta de trechos selecionados, buscando reproduzir a cadência e a emoção transmitidas pelo texto. Essa dinâmica estimulou a participação ativa dos alunos e gerou uma forte conexão emocional com a obra. Durante a roda, os estudantes também discutiram como a violência estrutural e a exclusão são tratadas na narrativa e refletiram sobre essas questões em

suas próprias comunidades. Alguns participantes propuseram releituras do conto em formato de performance ou poesia falada, enquanto outros destacaram a importância da literatura marginal e o uso da oralidade como instrumento para dar visibilidade a vozes silenciadas. A roda foi dinâmica, intensa e colaborativa, evidenciando a potência da palavra falada como forma de resistência.

Em todas as rodas, os alunos demonstraram envolvimento com os contos e com os temas sociais por eles abordados. As discussões proporcionaram não apenas uma ampliação do entendimento das obras literárias, mas também o fortalecimento da empatia, do pensamento crítico e da criatividade. As atividades reforçaram o papel da literatura como ferramenta de expressão, identidade e transformação social, tornando-se experiências enriquecedoras tanto do ponto de vista pedagógico quanto humano.

Figura 19



Figura 20



Fonte: Acervo do autor

Quadro 5

| ETAPAS | MÓDULO IV - AVALIAÇÃO                                               | Carga-horária |
|--------|---------------------------------------------------------------------|---------------|
| I      | Ouvir todos os podcasts.                                            | 1 h/aulas     |
| II     | Avaliação dos pontos positivos e negativos de cada podcast.         | 1 h/aulas     |
| III    | Indagar aos alunos o que aprenderam em cada oficina.                | 1 h/aulas     |
| IV     | Avaliar a experiência de letramento literário pelos alunos.         | 1 h/aulas     |
| V      | Promover a socialização da pesquisa para toda a comunidade escolar. | 2 h/aulas     |

### I - Ouvir todos os podcasts. (13/03/2025)

A etapa de ouvir todos os podcasts foi um momento crucial para que os alunos tivessem uma compreensão mais aprofundada sobre os contos que haviam analisado e produzido. Após a gravação e edição dos episódios, foi organizado um encontro para que cada grupo pudesse compartilhar seu podcast com os colegas, criando um ambiente de troca de ideias e de imersão nos diversos aspectos literários abordados em cada conto.

A atividade começou com os alunos do Grupo 1, responsável pelo conto Maria de Conceição Evaristo. Quando o podcast foi reproduzido, todos os participantes ficaram atentos às reflexões trazidas no episódio, que exploravam temas como ancestralidade, memória, identidade e a escrevivência. Ao ouvirem o episódio, os alunos tiveram a oportunidade de revisitar as discussões e interpretações feitas durante a gravação, refletindo sobre a trajetória da protagonista e as conexões do conto com suas próprias vivências. Durante essa etapa, a identificação da representatividade e a importância de dar voz a experiências marginalizadas também foram aspectos destacados e debatidos entre os estudantes, com muitos fazendo conexões entre o conto e suas realidades pessoais.

Em seguida, foi a vez dos alunos do Grupo 2, que haviam produzido o podcast sobre Bar de Ivan Ângelo. Quando o áudio começou a ser reproduzido, os estudantes se concentraram na crítica social presente na narrativa, que aborda questões como segregação social, desigualdade urbana e a violência nas cidades. O episódio de podcast trouxe à tona reflexões sobre o ambiente do bar como um espaço simbólico, e os alunos aproveitaram para se aprofundar nas discussões sobre a linguagem realista de Ângelo e seu estilo de escrita, que

torna a história ainda mais vívida. Ao ouvir o podcast, os alunos puderam observar como a análise crítica se alinha com os temas abordados no conto e como a literatura pode ser uma maneira eficaz de refletir sobre os problemas sociais e políticos da época.

Por fim, o Grupo 3, que trabalhou com o conto Totonha de Marcelino Freire, apresentou seu podcast. Ao ouvir o episódio, os estudantes ficaram imersos nas discussões sobre violência, exclusão social e resistência, temas recorrentes na obra. A oralidade do conto, característica marcante do autor, foi uma das abordagens centrais do podcast, e ao escutá-lo, os alunos puderam perceber como a linguagem e o ritmo do texto ampliam a experiência da narrativa. A gravação também trouxe à tona as questões de exclusão social e como a literatura marginal pode ser uma forma de resistência contra as estruturas de poder que marginalizam certas populações. O podcast provocou muitos questionamentos entre os alunos sobre a importância da literatura oral e a sua capacidade de transmitir as emoções e tensões da vida real.

Ouvir os podcasts foi mais do que apenas escutar um produto final; foi um processo reflexivo, que permitiu que os alunos se reconectassem com as discussões que haviam ocorrido durante a análise dos contos e também proporcionou novas formas de interpretação e entendimento dos textos. As impressões coletivas geradas durante a audição foram aproveitadas para enriquecer as rodas de leitura e fomentar o debate sobre os temas abordados, promovendo uma troca significativa de ideias. Essa etapa também permitiu que os alunos percebassem o impacto da produção do podcast como uma ferramenta pedagógica, que não só facilitou o entendimento literário, mas também fortaleceu as habilidades de análise crítica, expressão oral e colaboração dentro do ambiente de aprendizagem.

## **II - Avaliação dos pontos positivos e negativos de cada podcast. (14/03/2025)**

A avaliação dos podcasts produzidos pelos alunos revelou aspectos positivos e negativos que foram cuidadosamente analisados após a audição de cada episódio. O podcast do grupo 1, que trabalhou com o conto Maria, de Conceição Evaristo, destacou-se pela profundidade da análise sobre temas como ancestralidade, memória e identidade. Os alunos conseguiram captar bem os elementos centrais do conto e proporcionaram uma discussão envolvente sobre a representatividade e a importância de dar voz a experiências marginalizadas. A clareza na gravação e edição também foi um ponto forte, garantindo uma audição agradável. No entanto, o ritmo do episódio foi considerado um pouco estático em certos momentos, com algumas partes da gravação apresentando uma falta de variação nas

falas, o que acabou tornando o episódio monótono em alguns trechos. Além disso, alguns alunos sugeriram que o podcast poderia ter incluído mais exemplos práticos para ilustrar melhor as conexões entre o conto e a realidade social contemporânea, enriquecendo ainda mais a análise crítica.

Já o podcast do grupo 2, sobre o conto *Bar*, de Ivan Ângelo, teve um excelente enfoque na crítica social e na análise do espaço simbólico do bar. A discussão sobre a segregação social, desigualdade urbana e violência foi bem estruturada e muito relevante, conectando a história à realidade atual. A diversidade de vozes no debate também enriqueceu o episódio, tornando-o mais dinâmico. No entanto, o início do podcast foi um pouco confuso, com falas se sobrepondo e uma introdução pouco clara, o que prejudicou a compreensão inicial. Além disso, apesar da boa análise crítica do conto, alguns alunos sentiram que o estilo literário de Ivan Ângelo e a linguagem realista poderiam ter sido mais aprofundados, o que teria ajudado a entender melhor a importância do autor para a literatura brasileira.

O podcast do grupo 3, que explorou o conto *Totonha*, de Marcelino Freire, se destacou pela expressividade e pelo uso da oralidade, características marcantes da obra do autor. A interpretação performática dos alunos trouxe uma energia única ao episódio, capturando a essência do texto e tornando-o mais impactante. A análise dos temas de violência, exclusão social e resistência também foi bem executada, e os alunos conseguiram conectar esses temas à realidade de muitas comunidades marginalizadas. No entanto, a variação de ritmo na leitura performática dificultou a compreensão em alguns momentos, fazendo com que parte do conteúdo se tornasse um pouco difícil de acompanhar. Além disso, a ênfase na performance em detrimento da análise crítica do conto foi apontada como um ponto a ser ajustado. O debate sobre violência e exclusão social poderia ter sido mais aprofundado, com um maior foco na análise crítica ao invés da interpretação performática.

De maneira geral, a avaliação mostrou que cada grupo apresentou pontos fortes relacionados à capacidade de análise crítica, escolha dos formatos e uso do podcast como ferramenta para expressar suas interpretações literárias. No entanto, também foram observados desafios na organização de alguns episódios, na exploração mais profunda de certos temas e na articulação clara das diferentes vozes nos debates. Essas reflexões foram importantes para o aprimoramento das habilidades dos alunos, tanto na produção de podcasts quanto na análise literária, permitindo que eles se preparassem para futuras produções audiovisuais e debates sobre obras literárias.

Figura 21



Figura 22



Fonte: Acervo do autor

### III - Indagar aos alunos o que aprenderam em cada oficina. (17/03/2025)

Ao final do módulo, foi realizado um momento de escuta ativa com os alunos, no qual foram convidados a refletir e compartilhar o que haviam aprendido em cada etapa da oficina de criação de podcast literário. As respostas revelaram um envolvimento significativo com as propostas e um amadurecimento tanto nas competências técnicas quanto nas habilidades de leitura crítica.

Muitos alunos destacaram que aprenderam a interpretar textos literários de maneira mais profunda, compreendendo melhor os contextos sociais, históricos e simbólicos presentes nas narrativas. Relataram que, antes da oficina, não costumavam perceber os elementos de crítica social, representatividade e identidade nos contos, mas que agora conseguiam enxergar essas camadas com mais clareza. O conto Maria, por exemplo, ajudou os estudantes a refletirem sobre questões raciais e de ancestralidade, enquanto o conto Bar ampliou a compreensão sobre a crítica urbana e a desigualdade social. Já Totonha despertou uma atenção especial para a força da oralidade, do corpo e da performance na literatura marginal.

Além disso, os alunos relataram que aprenderam a trabalhar de forma colaborativa, dividindo tarefas, escutando as ideias uns dos outros e respeitando diferentes pontos de vista. Muitos afirmaram que nunca tinham gravado um podcast antes e que o processo de planejar, roteirizar, gravar e editar foi desafiador, mas muito enriquecedor. Ressaltaram que o uso da ferramenta Anchor foi uma novidade e que, com ela, puderam experimentar a edição de áudio de forma prática e acessível.

Outro ponto frequentemente mencionado foi o aumento da confiança na própria voz e nas suas ideias. Alguns estudantes disseram que, inicialmente, estavam com medo de se expor,

mas que, ao longo das atividades, foram ganhando segurança para participar das discussões, gravar suas falas e apresentar suas leituras ao grupo. A socialização dos episódios e o reconhecimento dos colegas também contribuíram para esse fortalecimento da autoestima e da expressão oral.

Por fim, os alunos avaliaram positivamente a experiência como um todo, dizendo que a oficina uniu aprendizado e criatividade, e que foi uma forma diferente, interessante e envolvente de estudar literatura. Muitos expressaram o desejo de repetir a experiência com outros textos e temas, mostrando que a proposta despertou o interesse pela leitura e pela produção de conteúdo.

#### **IV - Avaliar a experiência de letramento literário pelos alunos. (14/03/2025)**

A avaliação da experiência de letramento literário realizada pelos alunos revelou percepções bastante ricas sobre o impacto da oficina em sua relação com a leitura, a literatura e a própria identidade como leitores. De maneira geral, os estudantes relataram que, ao longo do processo, passaram a enxergar os textos literários não apenas como conteúdos escolares, mas como instrumentos potentes para refletir sobre a vida, a sociedade e suas próprias experiências pessoais.

Muitos afirmaram que o contato mais aprofundado com os contos escolhidos — Maria, Bar e Totonha — possibilitou uma leitura mais crítica e sensível, em que os temas de ancestralidade, exclusão, resistência, identidade, memória e desigualdade social deixaram de ser apenas conceitos abstratos para se tornarem questões próximas, concretas e significativas. A mediação feita ao longo das oficinas contribuiu para que eles desenvolvessem a capacidade de interpretar os textos a partir de seus contextos históricos, culturais e sociais, percebendo como a literatura pode dar voz a realidades marginalizadas e provocar empatia, questionamento e transformação.

Além disso, os alunos apontaram que a proposta da oficina possibilitou um envolvimento maior com os textos por meio de práticas ativas e colaborativas. A produção do podcast, nesse sentido, foi vista como uma ponte entre a leitura e a criação, pois exigiu não apenas a compreensão da narrativa, mas também a articulação das ideias, o trabalho em grupo e a tradução da experiência leitora em linguagem oral, crítica e criativa. Esse processo contribuiu significativamente para a ampliação das práticas de letramento, uma vez que os alunos passaram a interagir com a literatura de forma multimodal e contextualizada.

A oralidade, elemento central da proposta, foi percebida como uma dimensão potente do letramento literário. Muitos alunos disseram que, ao ouvir os colegas interpretando, debatendo ou performando os textos, conseguiram captar sentidos que não haviam percebido inicialmente na leitura silenciosa. Isso favoreceu uma escuta mais atenta e reflexiva, além de valorizar a expressão individual e coletiva. A escuta dos próprios episódios, por sua vez, gerou um sentimento de pertencimento e autoria, pois os alunos se reconheciam como sujeitos produtores de conhecimento e de cultura.

Em linhas gerais, os relatos dos estudantes indicaram que a oficina proporcionou uma vivência concreta de letramento literário, ao unir leitura, análise crítica, oralidade, colaboração e criação. A experiência não apenas ampliou suas competências leitoras, mas também fortaleceu o vínculo afetivo com a literatura, despertando o interesse por novos textos, novas vozes e novos modos de dizer e escutar o mundo.

#### **V - Promover a socialização da pesquisa para toda a comunidade escolar. (27/03/2025)**

A socialização da pesquisa para toda a comunidade escolar representou um dos momentos mais significativos da oficina, funcionando como culminância do trabalho desenvolvido ao longo de várias etapas. Após a produção e finalização dos podcasts literários, organizou-se um momento na escola com o objetivo de apresentar os resultados da experiência aos demais estudantes, professores, gestores, e demais membros da comunidade escolar.

A atividade foi pensada como um momento de escuta, ocorrida no pátio da escola, que foi cuidadosamente combinado com os demais professores. Cada grupo ficou responsável por apresentar seu processo de trabalho: desde a leitura e análise dos textos literários até a gravação e edição do podcast. Os estudantes relataram os desafios enfrentados, as descobertas ao longo do caminho e os aprendizados adquiridos.

Em seguida, foram reproduzidos os podcasts no som da escola para todos os presentes. Cada episódio foi ouvido com atenção e gerou momentos de comoção, empatia e reconhecimento, especialmente por parte dos professores e estudantes que puderam perceber o amadurecimento crítico dos alunos. Após cada exibição, o grupo responsável teve a oportunidade de responder perguntas do público e comentar as escolhas feitas em relação ao formato, aos temas abordados e às reflexões extraídas das leituras.

Além disso, foi reservado um espaço para que os outros alunos pudessem ouvir os episódios individualmente em fones de ouvido, com tablets e caixas de som disponibilizadas

em pontos específicos do ambiente. Essa dinâmica permitiu uma escuta mais imersiva, especialmente para aqueles que queriam revisitar os episódios ou não conseguiram acompanhar toda a programação principal.

A socialização da pesquisa também incluiu a entrega simbólica de certificados de participação aos alunos envolvidos e uma breve fala do professor orientador e da equipe gestora da escola que destacaram a relevância do projeto para o desenvolvimento das práticas de letramento literário e para o fortalecimento da autonomia dos estudantes. O evento foi registrado em fotos (figuras 23 e 24) e os podcasts foram disponibilizados posteriormente nos grupos de whatsapp da escola, ampliando o alcance da produção para além dos muros escolares.

Figura 23



Fonte: Acervo do autor

Figura 24



Fonte: Acervo do autor

Ao final da mostra, a comunidade escolar reconheceu a importância de experiências pedagógicas que valorizam a escuta, a leitura crítica e a produção colaborativa. Muitos professores demonstraram interesse em aplicar a metodologia em outras turmas e com diferentes gêneros literários, e os alunos relataram o orgulho de terem suas vozes ouvidas e valorizadas. A socialização, assim, consolidou a oficina como uma experiência transformadora e inspiradora, reafirmando o papel da literatura como ponte entre o sujeito e o mundo.

#### 4. ANÁLISE DOS PODCASTS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS E RESULTADOS

A abordagem de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011) foi utilizada para a codificação e categorização dos dados qualitativos e quantitativos coletados. Esse método envolveu etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A análise de conteúdo permitiu identificar padrões recorrentes nos dados sobre engajamento dos alunos, aprendizado significativo e impacto da metodologia baseada em podcasts.

Os dados coletados foram analisados por meio da contextualização dos fenômenos e da análise dos resultados dos conteúdos e categorização temática, identificando padrões de engajamento dos alunos, aprendizado significativo e impacto da abordagem do podcast no desenvolvimento do letramento literário.

A abordagem baseada em oficinas buscou criar um ambiente colaborativo e estimulante que envolveu os alunos ativamente na exploração da literatura, ao mesmo tempo que os familiarizou com as possibilidades criativas e educacionais do podcast como meio de expressão e aprendizado.

As oficinas foram estruturadas em etapas interativas e colaborativas, visando criar uma experiência imersiva e participativa para os alunos do 9º ano do ensino fundamental. Cada oficina subsidiou uma análise de dados com base em elementos qualitativos e quantitativos para a caracterização da pesquisa-ação e a promoção do letramento literário.

#### QUADRO DE ANÁLISE DE DADOS

**Quadro 6**

| <b>Instrumento de Coleta de Dados</b> | <b>Perspectiva Teórico-Metodológica</b>         | <b>Metodologia de Análise</b>                          | <b>Categorias de Análise</b>                |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <b>1. Gravações de Podcast.</b>       | <b>Estética da Recepção (Jauss, 1986, 1994)</b> | Pré-análise: organização e leitura inicial dos dados.  | Engajamento dos Alunos.                     |
|                                       |                                                 | Exploração do material: codificação sistemática.       | Aprendizado significativo.                  |
|                                       |                                                 | Tratamento dos resultados: inferência e interpretação. | Impacto da metodologia baseada em podcasts. |
|                                       |                                                 |                                                        | Impacto da metodologia baseada              |

|                                                  |                                                                                       |                                                                    |                                                                                                |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                  |                                                                                       |                                                                    | em podcasts.                                                                                   |
| <b>2. Discussões em Grupo</b>                    | Análise de Conteúdo (Laurence Bardin, 2011)<br><br>Estética da Recepção (Jauss, 1994) | Codificação e categorização dos dados qualitativos e quantitativos | Interpretação dos textos literários e seus efeitos de sentido                                  |
|                                                  |                                                                                       |                                                                    | Interação e troca de ideias                                                                    |
|                                                  |                                                                                       |                                                                    | Reflexão crítica sobre a experiência de criar e ouvir os podcasts.                             |
| <b>3. Entrevistas com Alunos</b>                 | Análise de Conteúdo (Laurence Bardin, 2011)                                           | Identificação de padrões recorrentes.                              | Percepção dos alunos sobre a importância da literatura e do letramento literário na sociedade. |
|                                                  |                                                                                       |                                                                    | Feedback construtivo sobre os episódios de podcast                                             |
| <b>4. Observação Participante</b>                | Abordagem Participativa e Colaborativa                                                | Observação sistemática das oficinas.                               | Dinâmica das interações durante as oficinas                                                    |
|                                                  |                                                                                       | Análise das interações e participações dos alunos.                 | Nível de envolvimento e participação dos alunos.                                               |
|                                                  |                                                                                       |                                                                    | Reação dos alunos à criação de conteúdo Podcastal.                                             |
| <b>5. Produção Escrita (Roteiros de Podcast)</b> | Estética da Recepção (Jauss, 1994)                                                    | Análise dos roteiros criados pelos alunos.                         | Habilidades de pesquisa e criação de roteiros.                                                 |
|                                                  |                                                                                       |                                                                    | Qualidade e criatividade na elaboração de conteúdos.                                           |
|                                                  |                                                                                       |                                                                    | Adequação dos roteiros aos elementos literários abordados.                                     |

|                                              |                                    |                                                 |                                                                                 |
|----------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <b>6. Avaliação dos Episódios de Podcast</b> | Estética da Recepção (Jauss, 1994) | Reflexão crítica dos episódios criados.         | Qualidade técnica e conteúdo dos episódios                                      |
|                                              |                                    | Discussão em grupo sobre a criação e avaliação. | Percepção da influência da mídia oral e digital na interpretação da literatura. |

#### 4.1 Produção Inicial

##### Gravações de Podcast.

A análise que ora se apresenta tem como base os dados coletados a partir da oficina literária realizada com estudantes do 9º ano da EREFEM Monte Verde. A atividade envolveu a leitura crítica de textos literários e a produção de episódios de podcast como forma de registro e interpretação das leituras realizadas. O corpus analítico consiste nos áudios dos podcasts gravados pelos estudantes, os quais foram escutados e transcritos com foco na identificação de traços de recepção estética, a partir da perspectiva teórico-metodológica da Estética da Recepção, proposta por Hans Robert Jauss (1994) e posteriormente discutida por autores como Wolfgang Iser (1996), Ismail Xavier (2003), Maria Zilda Abreu (2002), entre outros.

Segundo Jauss (1994), o ato de ler é sempre situado historicamente e mediado por um horizonte de expectativas, construído a partir das experiências de vida e das leituras anteriores dos sujeitos. Nessa perspectiva, o texto literário não possui um sentido fechado, mas se atualiza a cada nova leitura, por meio da interação entre obra e leitor. Essa teoria, ao deslocar o foco da análise da obra para a recepção, contribui para compreender como os estudantes constroem sentidos e reagem esteticamente às obras lidas.

A análise foi organizada a partir de quatro categorias: engajamento dos alunos, aprendizado significativo, impacto da metodologia baseada em podcasts e elementos literários mobilizados. Cada uma delas revela aspectos relevantes da experiência estética vivenciada pelos estudantes, conforme discutido a seguir.

## Engajamento dos alunos

A escuta dos episódios revelou um envolvimento efetivo dos estudantes com a proposta da oficina. As falas demonstram não apenas interesse, mas também um deslocamento na postura dos alunos em relação ao texto literário, aproximando-se dele de maneira mais ativa e reflexiva. Tal movimento está em consonância com o que Jauss (1994) denomina como a superação do horizonte de expectativas, momento em que o leitor se depara com algo novo que provoca a reconfiguração de seus esquemas interpretativos:

***“Eu nunca tinha parado pra pensar que esse poema podia estar falando de racismo. Mas agora entendi o que ele quis dizer com ‘pele marcada pelo tempo’.”*** (Estudante A)

Essa fala evidencia que a experiência estética provocada pela leitura rompeu com uma leitura inicial superficial, despertando no estudante uma nova percepção do texto. Como afirma Abreu (2002), a leitura literária pode provocar um “estranhamento produtivo”, abrindo espaço para o questionamento e a reflexão crítica.

## Aprendizado significativo

A Estética da Recepção pressupõe que o leitor, ao interagir com o texto, preenche suas lacunas e atualiza os sentidos a partir de seu repertório cultural (ISER, 1996). Nos podcasts, foi possível observar esse movimento interpretativo nos momentos em que os estudantes relacionam a obra lida com suas próprias vivências e contextos sociais:

***“Quando a gente leu o conto, pensei que era só uma história triste. Mas gravando, percebi que ele fala de várias coisas que ainda acontecem hoje com a gente.”*** (Estudante B)

Esse depoimento ilustra a ideia de que a leitura é um ato de construção de sentido, e que o leitor não é passivo, mas sim um sujeito ativo na recriação da obra. Para Xavier (2003), a estética da recepção implica uma abertura ao outro, uma disponibilidade para o diálogo com a alteridade representada no texto literário.

## Impacto da metodologia baseada em podcasts

A proposta de utilizar o podcast como forma de recepção e interpretação literária propiciou um ambiente de escuta, produção colaborativa e valorização da oralidade. Tal estratégia metodológica reforça o papel do leitor como produtor de sentidos e evidencia como as formas de mediação tecnológica podem ampliar as possibilidades de fruição literária. A escolha pelo formato digital também contribuiu para reduzir barreiras tradicionais da leitura escolar, favorecendo a expressão espontânea e significativa dos alunos:

***“Gostei mais de fazer podcast do que escrever redação. A gente pode falar do nosso jeito.”*** (Estudante C)

Essa fala revela a importância de práticas pedagógicas que considerem os repertórios juvenis e os letramentos múltiplos, como aponta Cosson (2014), ao defender uma abordagem formativa da leitura literária que privilegie o envolvimento afetivo e estético do aluno.

## Elementos literários mobilizados

Nos episódios, identificam-se marcas de apropriação de elementos estruturais e temáticos da literatura, como metáforas, vozes narrativas e crítica social. Tais apropriações ocorreram de maneira dialógica, em consonância com a perspectiva da recepção, em que a leitura é um processo de reelaboração estética e ética do mundo vivido:

***“A gente achou que o conto da Conceição Evaristo parecia com histórias que a minha vó conta da infância dela.”*** (Estudante D)

Esse tipo de fala evidencia a vivência de uma recepção ativa, em que o leitor transforma a experiência estética em experiência existencial. Como destaca Jauss (1994), “o prazer estético da leitura transforma-se em prazer ético quando o leitor é interpelado pelo texto e responde a essa interpelação com base em sua própria história”.

Os dados analisados indicam que o uso da metodologia baseada em podcasts, aliada à leitura literária crítica, contribuiu para promover um letramento literário significativo, no qual os estudantes se reconheceram como leitores ativos e produtores de sentido. A perspectiva da Estética da Recepção revelou-se especialmente adequada para compreender os modos de apropriação do texto pelos estudantes e os deslocamentos interpretativos provocados pela atividade.

Ao articular leitura, escuta e produção, a oficina possibilitou aos alunos ultrapassar uma recepção meramente escolarizada da literatura, experienciando-a como linguagem sensível, crítica e criadora de mundos possíveis.

### **Discussões em Grupo**

A segunda etapa da pesquisa, ancorada na perspectiva teórico-metodológica da Estética da Recepção (Jauss, 1994; Iser, 1996) e na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), evidenciou a importância da leitura literária como prática de construção coletiva de sentido. As discussões em grupo proporcionaram momentos de interação entre os sujeitos-leitores e os textos, revelando diferentes níveis de interpretação, engajamento e apropriação dos conteúdos literários. A codificação dos dados qualitativos e quantitativos, a partir das categorias interpretação dos textos literários e seus efeitos de sentido, interação e troca de ideias, e reflexão crítica sobre a experiência com os podcasts, possibilitou uma leitura mais profunda das respostas dos alunos.

No primeiro encontro, a leitura mediada dos textos literários permitiu observar como os horizontes de expectativa dos alunos, conceito central da teoria de Hans Robert Jauss (1986), foram mobilizados diante das obras. A contextualização prévia, as estratégias de leitura diversificadas e a organização dos grupos focais por faixa etária (13-14, 15 e 16 anos) revelaram variações significativas na recepção dos textos. Como propõe Jauss, a leitura literária não é um ato passivo, mas uma experiência ativa em que o leitor compara o novo texto a leituras anteriores e à sua vivência sociocultural. Isso se evidenciou, por exemplo, na forma como os alunos mais velhos buscaram estabelecer relações intertextuais e comparações com a realidade cotidiana.

Além disso, a proposta de registrar as primeiras impressões no caderno favoreceu a emergência da subjetividade leitora. Segundo Iser (1996), a leitura literária ativa lacunas do texto que são preenchidas pela imaginação do leitor, sendo esse ato individual fortemente influenciado por suas experiências e perspectivas. O espaço de socialização dessas impressões, com perguntas norteadoras, favoreceu a escuta ativa e a construção de um sentido coletivo da leitura — algo que está em consonância com a ideia de que o texto literário ganha vida na interlocução entre leitor e obra (ISER, 1996; COSSON, 2014).

No segundo encontro, a análise dos elementos estruturais das narrativas — personagens, temas, estilo, simbolismos e contexto histórico — reforçou o papel do leitor como cocriador do sentido textual. A leitura e a discussão coletiva de aspectos como os

conflitos vividos pelas personagens e os temas centrais das obras (violência, desigualdade, exclusão) contribuíram para o desenvolvimento da competência interpretativa e crítica dos estudantes. Essa etapa também permite refletir sobre o que Jauss (1994) denomina de “história da recepção”, pois os sentidos das obras foram atualizados a partir da experiência estética dos leitores contemporâneos, evidenciando a historicidade da leitura.

No terceiro encontro, a divisão dos alunos em grupos de leitura e análise de contos específicos — Maria, de Conceição Evaristo; Bar, de Ivan Ângelo; e Tontonha, de Marcelino Freire — reforçou a ideia de que a experiência estética é plural e situada. Ao atribuírem sentidos distintos a elementos como oralidade, ambientação, linguagem e simbolismo, os grupos revelaram as diferentes formas como os textos operaram sobre eles. A leitura de Tontonha, por exemplo, destacou a materialidade da linguagem e sua potência estética, conforme defendido por Xavier (2003), ao passo que Maria provocou reflexões emocionais e sociais intensas, mobilizando empatia e consciência crítica — uma das potências do texto literário, segundo Abreu (2002).

A construção coletiva das interpretações, culminando nas apresentações e nos debates entre os grupos, reforça o caráter dialógico da leitura, em sintonia com a noção de que “todo texto literário está sempre à espera de um leitor que o concretize” (ISER, 1996). Nesse sentido, a experiência estética proporcionada pela literatura se revelou também como experiência de formação ética, social e cultural.

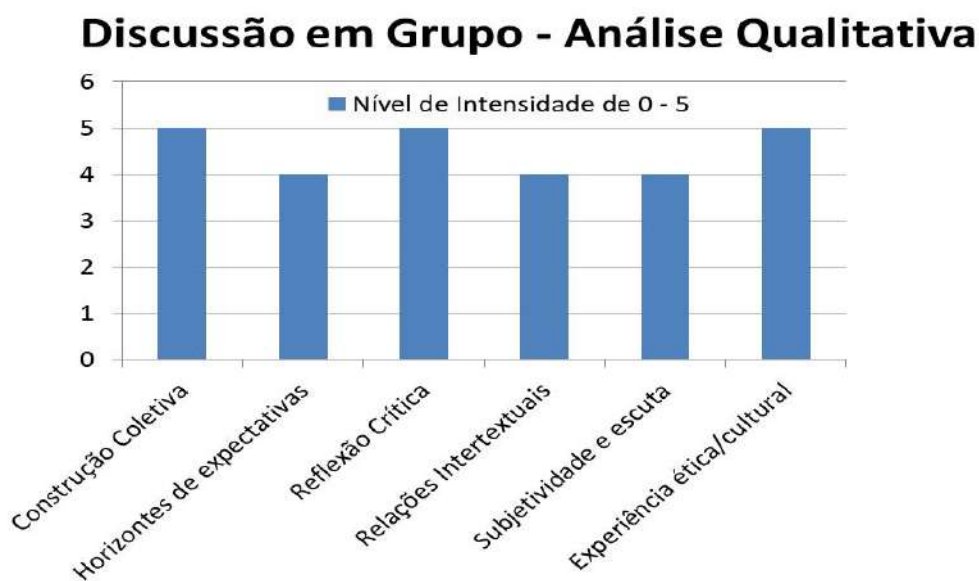


Gráfico 6

Assim, a análise dos dados coletados por meio das discussões em grupo demonstra como a mediação literária, aliada a uma metodologia de análise centrada na recepção e na escuta ativa, pode gerar efeitos formativos relevantes. A literatura, nesse contexto, deixa de ser apenas conteúdo a ser interpretado e se torna provocação à experiência vivida, conforme propõe Jauss (1994).

### **Entrevistas com Alunos**

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos após o quarto encontro do projeto de leitura literária forneceram subsídios relevantes para a análise qualitativa dos efeitos das práticas pedagógicas desenvolvidas durante a oficina. Essa análise foi conduzida à luz da pesquisa-ação, uma metodologia que, segundo Thiollent (2011, p. 16), caracteriza-se por ser “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Assim, tratou-se de um processo de investigação articulado à prática, em que os sujeitos participaram ativamente tanto na construção quanto na reflexão sobre as atividades propostas.

O tratamento dos dados coletados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011). A metodologia envolveu as três fases clássicas da análise: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. A pré-análise consistiu na leitura flutuante das entrevistas, organização do corpus e formulação de hipóteses iniciais. Em seguida, a exploração do material permitiu a categorização das unidades de registro, a partir da recorrência de temas e expressões significativas nas falas dos estudantes. Por fim, os dados foram tratados e interpretados com base nos padrões discursivos emergentes e na literatura teórica pertinente.

As falas dos alunos indicaram um movimento de transição da leitura como prática mecânica para uma leitura crítica e reflexiva. Os estudantes passaram a reconhecer a literatura como uma forma de compreender o mundo, como evidenciado em declarações que apontavam para a identificação de temas sociais relevantes, como o racismo e o machismo, nos textos literários trabalhados. Esse deslocamento interpretativo refletiu o entendimento do letramento literário como prática social, conforme defendido por Paulino e Cosson (2009), que enfatizam o papel da literatura na formação ética, estética e crítica dos sujeitos. A etapa de inferência, descrita por Bardin (2011) como o momento de ultrapassar o dado imediato da mensagem e projetar hipóteses de significação, permitiu compreender que os alunos se posicionaram como sujeitos ativos no processo interpretativo. Essa apropriação crítica dos textos evidenciou a

função emancipadora da literatura, articulando-se à concepção freiriana de leitura, segundo a qual é necessário aprender a “ler a palavra a partir da leitura do mundo” (FREIRE, 1987, p. 12).

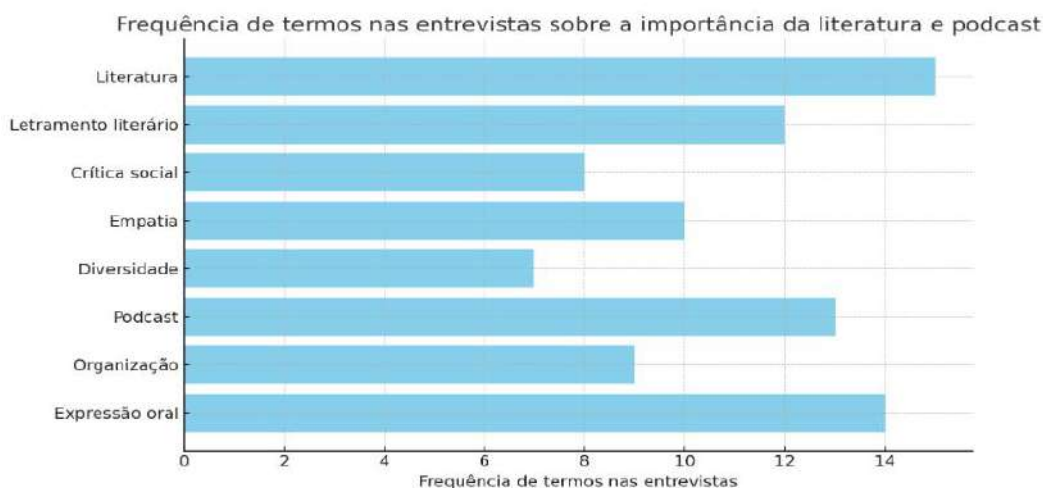


Gráfico 7

Além disso, a atividade de produção de episódios de podcast revelou-se um recurso pedagógico relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Ao relatarem suas experiências, os alunos destacaram que o processo de gravação exigiu planejamento, organização do pensamento e clareza na fala, o que os levou a refletir previamente sobre o que desejavam comunicar. Essa prática favoreceu o aprimoramento da linguagem oral em contextos de interação social significativa, o que remete à noção de dialogismo em Bakhtin (1997), segundo a qual toda enunciação é atravessada pela presença do outro e pelas condições concretas de sua produção.

A escuta da própria voz e a percepção de pertencimento aos episódios gravados também contribuíram para o fortalecimento da identidade dos estudantes enquanto sujeitos da linguagem. Tal aspecto dialogou com a perspectiva de Hernández (2007), para quem a aprendizagem significativa se dá por meio da experiência e da construção coletiva de sentidos. A análise das falas evidenciou que os alunos se sentiram valorizados e reconhecidos em suas formas de expressão, o que aponta para uma dimensão afetiva e identitária fundamental nos processos formativos. Segundo Bardin (2011, p. 134), o tratamento dos resultados deve visar à “redução significativa dos dados, permitindo inferências válidas e sustentáveis”. Nesse sentido, a análise revelou ganhos tanto no domínio da expressão oral quanto no envolvimento subjetivo dos estudantes com as práticas discursivas.

A sistematização dos dados, seguindo os pressupostos da Análise de Conteúdo, permitiu a construção de categorias temáticas que evidenciaram o impacto positivo das estratégias pedagógicas empregadas. As entrevistas apontaram para o fortalecimento da leitura crítica, da empatia e da valorização das múltiplas vozes no espaço escolar. Também se observaram variações nas respostas de acordo com a faixa etária e o gênero dos alunos, o que reforçou a importância de práticas pedagógicas sensíveis à pluralidade dos sujeitos e aos diferentes modos de participação. O processo investigativo, sustentado pela metodologia da pesquisa-ação, promoveu não apenas a escuta qualificada dos estudantes, mas a ressignificação das práticas docentes, possibilitando um ciclo formativo pautado pela reflexão, pela autoria e pela transformação.

### **Observação Participante**

As oficinas literárias, realizadas como parte de um projeto de letramento literário com adolescentes, foram analisadas por meio do instrumento da observação participante. Essa estratégia metodológica permitiu acompanhar, registrar e interpretar as interações, o nível de engajamento dos alunos e suas reações ao longo do quinto e sexto encontros. A observação participante, conforme Minayo (2016), não se limita à mera contemplação dos fenômenos, mas envolve uma postura ativa do pesquisador no campo, permitindo-lhe captar as dinâmicas do grupo de forma mais profunda e contextualizada. Nesse sentido, o estudo adotou uma abordagem colaborativa e dialógica, promovendo um ambiente em que os estudantes puderam expressar-se livremente e participar ativamente do processo formativo, como preconiza a pesquisa-ação.

A metodologia da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), fundamenta-se na articulação entre ação prática e investigação científica, mobilizando os sujeitos envolvidos a refletirem criticamente sobre sua própria realidade. Assim, os encontros foram planejados não apenas para observação das reações dos alunos, mas para envolvê-los como participantes conscientes, com espaço para contribuir na construção coletiva do conhecimento. A proposta pedagógica se alinhou à concepção freiriana de educação como prática da liberdade, em que o diálogo e a escuta ativa são essenciais para a constituição de sujeitos críticos e autônomos (FREIRE, 1987).

Durante o quinto encontro, observou-se que a dinâmica das interações esteve fortemente marcada pelas diferenças etárias dos alunos. Os estudantes mais jovens, entre 13 e 14 anos, apresentaram certa timidez nas discussões, demonstrando maior sensibilidade aos

aspectos emocionais das narrativas literárias. Contudo, quando estimulados por perguntas diretas relacionadas à própria vivência — como “Você já viveu algo parecido com o personagem?” — mostraram-se mais abertos a compartilhar suas percepções. Por outro lado, os alunos entre 15 e 16 anos manifestaram uma postura mais analítica e crítica, abordando elementos estruturais do texto, dilemas éticos e implicações sociais das ações dos personagens. Essa diferenciação etária refletiu o desenvolvimento de distintas competências interpretativas, evidenciando que o processo de letramento literário ocorre de forma diversa conforme a trajetória e maturidade dos leitores, como aponta Cosson (2014).

A disposição dos alunos em círculos de conversa e a organização por faixas etárias favoreceram um ambiente horizontal e dialógico, no qual as múltiplas vozes puderam circular com liberdade. O uso de rodas de conversa, especialmente no sexto encontro, potencializou a troca de experiências e opiniões, promovendo uma escuta ativa entre os pares e com o educador. Essa prática está em consonância com Hernández (2007), que defende o papel da pedagogia por projetos e das práticas colaborativas na construção de aprendizagens significativas. Os alunos mais jovens envolveram-se mais intensamente em temas ligados à amizade e à construção de identidade, enquanto os mais velhos ampliaram o escopo da discussão, conectando as leituras literárias a questões sociais contemporâneas, como desigualdade, opressão e resistência.

A atividade de criação de conteúdo podcastal foi outro elemento observável com impacto positivo. Apesar da novidade do formato, os alunos demonstraram entusiasmo diante da proposta de produzir podcasts como forma de expressão crítica sobre os textos lidos. Os mais jovens, embora inicialmente tímidos, responderam com criatividade e engajamento, utilizando suas experiências pessoais como base para a interpretação dos textos. Já os mais velhos destacaram-se por suas análises aprofundadas e pelo interesse em problematizar aspectos socioculturais das obras, utilizando o podcast como veículo de argumentação e autoria. Tal envolvimento refletiu um domínio crescente das habilidades comunicativas e uma apropriação ativa da linguagem, em consonância com a perspectiva bakhtiniana da enunciação como ato responsivo e situado (BAKHTIN, 1997).

A observação sistemática revelou ainda que a mediação pedagógica desempenhou papel essencial para a manutenção do diálogo e da participação ativa dos alunos. A utilização de perguntas abertas, a escuta atenta e a valorização das contribuições individuais foram estratégias que fortaleceram a autonomia e a confiança dos estudantes. Conforme Bardin (2011), o tratamento dos dados na Análise de Conteúdo deve levar à identificação de significados latentes nos discursos e comportamentos observados. Neste caso, as interações

em sala de aula, os modos de participação e as reações às tarefas propostas permitiram inferir que os alunos se envolveram de maneira significativa no processo de leitura e de criação, experienciando a literatura como prática social e formadora. Conforme podemos ilustrar no gráfico abaixo:

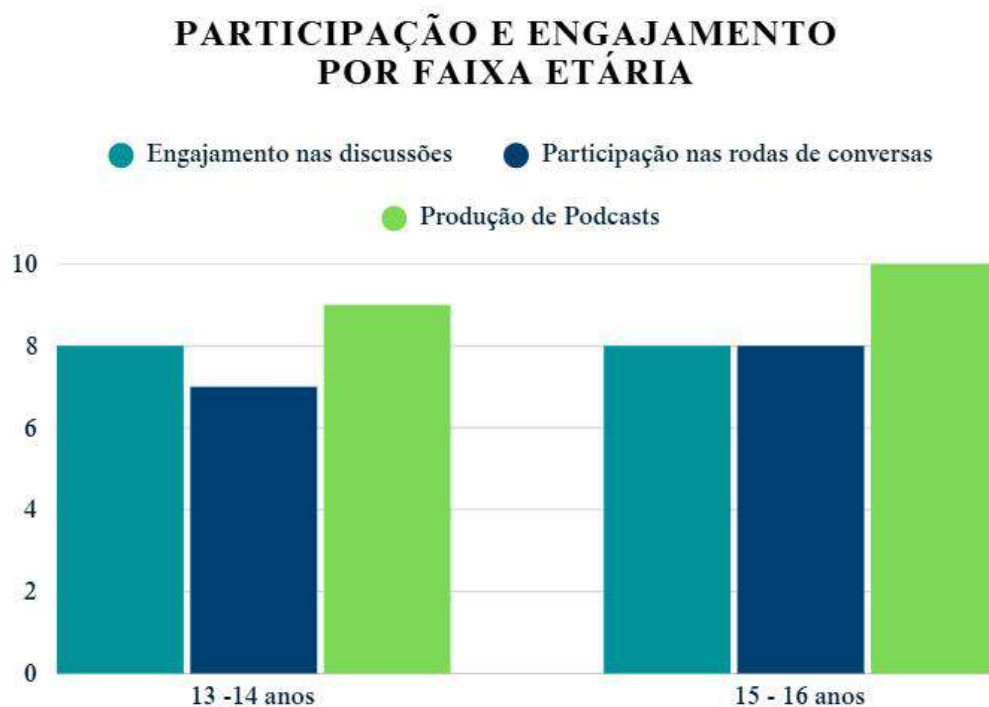


Gráfico 8

Por fim, as diferenças etárias influenciaram diretamente o modo como os alunos se relacionaram com a leitura literária, a discussão em grupo e a criação de conteúdo. A organização das oficinas de forma colaborativa e a aposta em formatos multimodais, como o podcast, favoreceram a construção de um espaço de aprendizagem sensível às singularidades dos sujeitos, ampliando as possibilidades de expressão, reflexão e apropriação crítica da literatura. A observação participante, enquanto ferramenta metodológica da pesquisa-ação, possibilitou não apenas acompanhar o percurso formativo dos estudantes, mas também reafirmar a potência pedagógica da escuta, da colaboração e da criação coletiva no contexto educacional.

## 4.2 Produção Final

### Produção Escrita (Roteiros de Podcast)

A análise dos roteiros produzidos pelos alunos no contexto das oficinas literárias foi conduzida com base na teoria da Estética da Recepção, particularmente nas contribuições de Jauss (1986), cuja perspectiva considera a experiência do leitor como elemento central na construção do sentido literário. Segundo Jauss (1994), a obra literária não possui um significado fixo e imutável, sendo constantemente reconstruída pela interação entre o texto e o horizonte de expectativas do leitor. Assim, a produção dos roteiros de podcast pelos estudantes foi compreendida como uma forma ativa de recepção, na qual os leitores não apenas interpretaram os textos literários, mas também os ressignificaram por meio de novas linguagens e suportes.

Durante o primeiro encontro, realizado em 22 de novembro de 2024, os alunos foram divididos em grupos, cada qual responsável por analisar um conto e, a partir dessa análise, elaborar um roteiro de podcast. Essa atividade permitiu observar o modo como os estudantes se posicionaram como leitores produtores de sentido, assumindo um papel ativo na interlocução com os textos. O Grupo 1, que trabalhou com o conto Maria, de Conceição Evaristo, evidenciou um domínio consistente das temáticas centrais da narrativa, como ancestralidade, identidade e memória. Os estudantes mobilizaram referências externas para reforçar suas interpretações, demonstrando habilidades de pesquisa articuladas com a criação textual. A análise crítica foi enriquecida por reflexões sobre representatividade e vozes marginalizadas, embora o roteiro pudesse ter explorado de forma mais criativa recursos sonoros e estruturas narrativas alternativas para potencializar o engajamento do ouvinte.

O Grupo 2, responsável pelo conto Bar, de Ivan Ângelo, destacou-se pela elaboração de um roteiro no formato de mesa-redonda, propício ao debate coletivo e à multiplicidade de pontos de vista. Os alunos demonstraram capacidade para relacionar o ambiente narrativo do conto ao contexto político e urbano contemporâneo, o que evidenciou uma leitura crítica atenta às camadas sociais implícitas no texto. Contudo, a análise do estilo literário de Ângelo, especialmente sua construção simbólica e os recursos narrativos utilizados, foi pouco aprofundada, o que limitou a exploração plena do potencial estético da obra. Tal lacuna evidencia o que Iser (1996) denomina como zonas de indeterminação do texto — espaços que o leitor preenche com sua experiência e imaginação —, mas que, neste caso, poderiam ter sido melhor exploradas com mediação mais direcionada.

Já o Grupo 3, que trabalhou com o conto Totonha, de Marcelino Freire, apresentou uma proposta inovadora ao incorporar elementos de oralidade e performance na estrutura do roteiro. O grupo demonstrou sensibilidade à linguagem coloquial e ao ritmo particular da narrativa, propondo uma releitura criativa por meio de poesias faladas e dramatizações. Essa abordagem evidencia não apenas um entendimento apurado da estética do conto, mas também um deslocamento do papel do leitor passivo para o do leitor-criador, conforme sugerido por Jauss (1986), ao propor um novo horizonte de recepção e fruição literária. A escolha por trabalhar a performance e o som como extensões do texto literário revela uma recepção estética complexa, em que forma e conteúdo dialogam de maneira orgânica.

No segundo encontro, ocorrido em 25 de novembro de 2024, os alunos avançaram na elaboração dos roteiros finais. A estrutura dos podcasts foi organizada em introdução, desenvolvimento e conclusão, com funções bem distribuídas entre os integrantes dos grupos. Tal organização favoreceu a coesão dos roteiros e a clareza argumentativa das análises. As habilidades de pesquisa foram novamente evidenciadas na construção de introduções contextualizadas e na articulação entre os contos e os temas discutidos. Cada grupo, a seu modo, contribuiu para a expansão do universo textual, promovendo a recepção crítica das obras e permitindo que os textos ganhassem novas camadas de significado na transposição para o formato podcastal.

Em termos de criatividade, o grupo de Maria manteve uma abordagem mais tradicional, com foco na análise crítica, enquanto o grupo de Bar investiu na interação dialógica e o grupo de Totonha se destacou pelo uso de múltiplas linguagens, o que conferiu maior dinamismo à produção. A inserção de efeitos sonoros, trechos dramatizados e referências intertextuais contribuiu para o enriquecimento da experiência estética do ouvinte e, simultaneamente, demonstrou a capacidade dos alunos de explorar os limites e as possibilidades do texto literário. Como destaca Iser (1996), a leitura literária implica uma atividade construtiva do leitor, que seleciona, interpreta e reconfigura os elementos do texto a partir de seu repertório e de sua interação com a obra.

A adequação dos roteiros aos elementos literários variou em profundidade. Todos os grupos conseguiram, de maneira geral, integrar os principais temas dos contos às suas produções, abordando questões como identidade, crítica social e resistência. No entanto, as análises do estilo literário e das escolhas narrativas dos autores foram mais bem desenvolvidas pelo grupo de Totonha, enquanto os demais grupos focaram em aspectos temáticos e sociais, com menor atenção às especificidades formais das obras. Ainda assim, o exercício de reescrita e reinterpretação dos contos para o formato podcastal se revelou uma prática potente de

recepção estética, pois permitiu aos estudantes posicionarem-se como intérpretes e produtores de sentido, reconfigurando os textos a partir de sua própria experiência leitora.

Em síntese, a produção dos roteiros de podcast representou um processo formativo pautado na recepção ativa e criativa da literatura. A Estética da Recepção ofereceu uma base teórica para compreender o modo como os alunos, enquanto leitores, interagiram com os textos e os ressignificaram em novas linguagens. O deslocamento do foco do texto para o leitor, proposto por Jauss e Iser, revelou-se frutífero ao evidenciar as múltiplas formas pelas quais os estudantes se apropriaram das obras literárias, transformando a leitura em ação, escuta e criação.

### **Avaliação dos Episódios de Podcast**

#### **PODCAST 1: "ECOS DA ESCRITA" – CONTO *MARIA* (CONCEIÇÃO EVARISTO)**

A criação e análise do episódio do podcast “Ecos da Escrita”, cujo tema central foi o conto Maria, de Conceição Evaristo, evidenciaram o papel ativo dos alunos na recepção estética da obra literária. A partir da proposta metodológica fundamentada na Estética da Recepção, conforme delineada por Hans Robert Jauss (1994), compreendeu-se o episódio não apenas como uma releitura do conto, mas como um exercício crítico de ressignificação da narrativa, operado por leitores que se colocaram como cocriadores de sentido.

O episódio, intitulado A Voz de Maria – Entre a Escrivivência e a Realidade, estruturou-se no formato de entrevista ficcional, no qual uma aluna assumiu a voz da personagem Maria, dialogando com um apresentador que media a discussão. Essa escolha formal permitiu uma imersão sensível e performática na interioridade da protagonista, ativando o que Jauss (1994) denomina de "horizonte de expectativas": os alunos mobilizaram não apenas sua leitura da obra, mas também suas experiências de mundo e referências culturais para construir uma nova forma de contato com o texto literário. A voz ficcional de Maria, reinterpretada no presente, deu continuidade ao que Jauss entende como uma atualização da obra literária, que se mantém viva à medida que se transforma nas leituras sucessivas e nas condições históricas dos leitores.

A qualidade técnica e o conteúdo do episódio revelaram um alto grau de elaboração e intencionalidade estética. A introdução cumpriu seu papel de contextualizar o conto e apresentar a proposta do programa, enquanto o desenvolvimento trouxe uma narrativa coesa e impactante, entrelaçando trechos do texto original com a fala da personagem e análises

críticas do apresentador. A performance vocal de “Maria” demonstrou não apenas domínio do enredo, mas sobretudo empatia e capacidade interpretativa, conferindo à personagem uma corporeidade que ultrapassou a leitura silenciosa e solitária, propondo um encontro emocional com o ouvinte. Como pontua Iser (1996), o texto literário só se completa no ato da leitura, e, nesse caso, a leitura se expandiu em performance e escuta, deslocando o eixo da experiência estética para a oralidade e a mediação digital.

A inserção do poema “Vozes-Mulheres”, também de Conceição Evaristo, no corpo da fala da personagem reforçou a intertextualidade e ampliou o campo semântico da escrevivência, conceito central na obra da autora. Os alunos compreenderam e exploraram esse conceito não apenas como um tema, mas como estrutura narrativa e estética, integrando-o de forma crítica e criativa à encenação do episódio. A entrevista ficcional, assim, operou como uma metáfora daquilo que o próprio conto denuncia: a ausência de escuta, a violência do silenciamento, e a urgência de dar voz às experiências marginalizadas.

No que diz respeito à percepção da influência da mídia oral e digital na interpretação da literatura, o episódio demonstrou um uso competente dos recursos do podcast enquanto forma contemporânea de mediação cultural. A oralidade intensificou a afetividade da narrativa, resgatando uma das dimensões centrais da literatura afro-brasileira – a tradição oral – ao mesmo tempo em que atualizou o conto para novos formatos e públicos. O uso da plataforma digital permitiu que a obra fosse redimensionada como experiência sonora, sensorial e coletiva, transformando a recepção da literatura em uma vivência partilhada, como propõe Jauss (1994), ao enfatizar que o valor estético de uma obra se constitui nas práticas concretas de sua leitura e recepção histórica.

O episódio, ao trazer uma personagem silenciada para o centro de um diálogo ficcional, reiterou o papel do leitor como produtor de significados, e não apenas como receptor passivo. Os alunos, ao assumirem esse papel de mediação e reinterpretação, tornaram-se sujeitos da experiência estética, revelando a potência crítica e formativa da literatura quando articulada à escuta ativa e ao exercício de empatia. A escuta, nesse contexto, funcionou como um ato político, de acolhimento da alteridade e de questionamento das estruturas sociais que continuam a marginalizar vozes como a de Maria.

Por fim, a conclusão do episódio, com uma fala reflexiva da personagem e um agradecimento do apresentador, reforçou o caráter pedagógico e político da proposta, ao deixar clara a mensagem central do conto: a urgência de ouvir as Marias que compõem a sociedade brasileira. Essa escolha de encerramento reiterou a dimensão performativa da

literatura, que, como apontam os teóricos da Estética da Recepção, só encontra sentido pleno na experiência concreta de sua apropriação histórica por leitores reais.

## **PODCAST 2: "DIÁLOGOS LITERÁRIOS" – CONTO *BAR* (IVAN ÂNGELO)**

A análise do segundo episódio do podcast, pertencente ao programa “Diálogos Literários” e intitulado O Bar como Palco da Vida: Reflexões sobre Ivan Ângelo, evidenciou como a recepção crítica de uma narrativa breve pode ser profundamente ampliada a partir da mediação oral e digital. Baseado no conto Bar, de Ivan Ângelo, o episódio utilizou o formato de mesa-redonda para explorar, de maneira coletiva, as múltiplas camadas de sentido presentes na obra. A escolha metodológica pela discussão entre pares fortaleceu o papel ativo dos participantes como intérpretes e coconstrutores da obra literária, em consonância com a teoria da Estética da Recepção proposta por Jauss (1994), que valoriza o leitor como sujeito histórico da experiência estética.

A qualidade técnica do episódio revelou um roteiro bem estruturado, iniciando com uma introdução clara e objetiva, passando por um desenvolvimento rico em referências ao texto original e culminando em uma conclusão reflexiva e propositiva. O conteúdo discutido demonstrou apropriação do conto e capacidade crítica dos participantes, que souberam mobilizar suas experiências e leituras prévias para problematizar as questões de gênero, violência simbólica e machismo estrutural representadas no enredo.

A mesa-redonda possibilitou uma recepção dinâmica e plural da narrativa, respeitando diferentes horizontes de expectativa dos participantes — conceito-chave em Jauss (1994), que destaca como cada leitor, em um dado tempo histórico, projeta suas expectativas sobre a obra e reinterpreta seus significados. Nesse episódio, as falas dos estudantes refletiram horizontes formados por vivências contemporâneas marcadas pelo debate social em torno da violência contra a mulher. O conto, escrito em um contexto anterior, foi ressignificado à luz da atualidade, produzindo uma recepção crítica e engajada.

A leitura dramática de um extenso trecho do conto contribuiu para intensificar a experiência estética dos ouvintes, favorecendo a emergência do que Iser (1996) denomina de “atos de concretização” da obra. Ao ouvirem o texto narrado com entonações e pausas dramáticas, os participantes e ouvintes puderam preencher as lacunas deixadas pelo narrador com suas próprias projeções e interpretações, vivenciando assim uma literatura que se atualiza pela escuta ativa. O episódio demonstrou que o texto literário, ao ser transposto para a

linguagem oral do podcast, adquire nova vitalidade e potência sensível, ativando mecanismos emocionais e cognitivos distintos daqueles mobilizados pela leitura silenciosa.

A percepção da influência da mídia oral e digital na interpretação literária também se fez presente no episódio, tanto pela capacidade de gerar identificação e empatia quanto pela amplificação do alcance do conteúdo. O podcast, como forma contemporânea de recepção, incorporou elementos da cultura digital — como o tom informal, o convite à participação dos ouvintes e o uso de trilhas sonoras e pausas intencionais — que reforçaram a dramaticidade do conto e estimularam a reflexão. A escuta, nesse contexto, funcionou como uma prática estética e política, promovendo o engajamento crítico diante das representações de gênero e poder que perpassam o conto.

O episódio foi particularmente exitoso ao evidenciar como a tensão narrativa se constrói não apenas pelo enredo, mas pelo modo como os detalhes e silêncios são apresentados. A leitura do trecho mais impactante do conto, em que a protagonista se vê encurralada por três homens no bar, desencadeou um debate sobre a cultura do assédio e a naturalização da violência contra a mulher. Os participantes perceberam e explicitaram como os gestos, olhares e insinuações descritos no texto funcionam como mecanismos de opressão, compondo uma atmosfera de medo e impotência que é vivenciada cotidianamente por muitas mulheres. Essa leitura crítica reforçou o que Jauss considera a função social da literatura: provocar o leitor a reavaliar suas percepções e valores à luz de experiências estéticas.

A conclusão do episódio retomou a função pedagógica da literatura ao provocar os ouvintes com questões abertas e convites à reflexão. O podcast, portanto, cumpriu não apenas um papel de mediação literária, mas também de formação crítica, mobilizando afetos, questionamentos e engajamentos sociais a partir da experiência de leitura coletiva e oralizada. Em síntese, o episódio demonstrou que a Estética da Recepção, ao reconhecer o leitor como centro da experiência literária, encontra nos formatos digitais, como o podcast, um campo fértil para o exercício da crítica, da criatividade e da construção coletiva de sentidos. O conto de Ivan Ângelo, ao ser reinterpretado sob a ótica de jovens leitores e mediado pela oralidade digital, revelou sua força atemporal e sua relevância social, confirmando o poder transformador da literatura quando posta em diálogo com os leitores reais, em contextos históricos e culturais específicos.

**PODCAST 3: "VOZES MARGINAIS" – CONTO *TOTONHA* (MARCELINO FREIRE)**

O terceiro episódio do podcast “Vozes Marginais”, intitulado Totonha: Entre a Violência e a Resistência, apresentou uma rica abordagem do conto Totonha, de Marcelino Freire, a partir da combinação entre dramatização e reflexão crítica. A estrutura do episódio — alternando interpretações cênicas de trechos da narrativa com comentários analíticos — revelou-se altamente eficaz na intensificação da experiência estética e na valorização da oralidade como dispositivo interpretativo. O conto, centrado na figura de uma mulher idosa que questiona a necessidade de saber ler e escrever para validar sua existência, foi recebido pelos participantes como um grito de resistência contra os modelos hegemônicos de conhecimento.

À luz da Estética da Recepção, o episódio confirmou o papel central do leitor-ouvinte como cocriador de sentidos. Os participantes do podcast não apenas interpretaram a personagem Totonha, mas a ressignificaram a partir de seus próprios horizontes de expectativa, construídos por vivências sociais e culturais contemporâneas. A voz de Totonha, performada por uma narradora, conferiu vida e força ao texto, tornando sua crítica à exclusão educacional e social ainda mais vívida. A dramatização promoveu um processo de concretização estética (ISER, 1996), permitindo que os ouvintes preenchessem as lacunas do texto com suas próprias imagens e afetos, aprofundando o engajamento emocional com a narrativa.

A recepção crítica demonstrou alta qualidade de conteúdo e apropriação temática. Os participantes souberam explorar a complexidade da personagem Totonha, especialmente no que diz respeito à sua relação ambivalente com o conhecimento formal e com as instituições de poder. Sua recusa à alfabetização não foi interpretada como ignorância ou passividade, mas como expressão de autonomia, pertencimento e sabedoria ancestral. Essa leitura rompeu com paradigmas tradicionais que associam a escrita à superioridade e revelou uma postura crítica frente à exclusão sistêmica que desconsidera saberes populares e formas não letradas de existência.

O uso da linguagem oral e digital — por meio da performance dramatizada e da discussão em tom intimista e reflexivo — ampliou o alcance do texto e contribuiu para uma recepção mais afetiva e politizada. A oralidade deu corpo à personagem, evocando sua presença em primeira pessoa e reforçando a crítica social presente no conto. Nesse sentido, o podcast não apenas adaptou a literatura para outro meio, mas recriou a experiência estética do

texto em uma nova linguagem, potencializando sua capacidade de provocar e sensibilizar o público.

A crítica social implícita no texto foi amplamente explorada pelos participantes, especialmente no que diz respeito à invisibilidade das populações marginalizadas e à desvalorização de suas formas de saber. Totonha foi lida como símbolo de resistência à normatividade institucional, especialmente no que tange às exigências da alfabetização formal como pré-requisito para cidadania. Ao afirmar que “coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente”, a personagem pôs em xeque o valor simbólico da escrita quando desvinculada da experiência concreta e relacional.

A dramatização de trechos emblemáticos — como a crítica à cartilha, à “linguagem superior”, e à exigência da assinatura — provocou forte impacto emocional e reforçou a dimensão ética da escuta. O episódio convidou o ouvinte a repensar as noções de sabedoria, pertencimento e identidade, deslocando a atenção da escrita para o reconhecimento social. Como propõe Jauss (1994), a literatura que rompe com expectativas normativas tem o potencial de gerar uma recepção crítica e transformadora — processo visivelmente alcançado neste episódio.

A conclusão do episódio reiterou o papel da literatura como ferramenta de escuta e visibilidade. A mediação crítica não apenas iluminou aspectos do conto, mas também estimulou o público a refletir sobre as formas de exclusão presentes no cotidiano e sobre a potência dos saberes invisibilizados. O episódio cumpriu uma função ética e estética ao ativar a literatura como espaço de resistência simbólica e política.

Em suma, o episódio Totonha: Entre a Violência e a Resistência reafirmou a centralidade da recepção ativa na experiência estética. A conjugação entre performance oral e análise crítica revelou-se especialmente poderosa para mobilizar emoções, questionamentos e ressignificações. A partir da escuta sensível da personagem de Marcelino Freire, os participantes construíram uma recepção engajada e sensível à diversidade das vozes silenciadas, confirmando o potencial dos podcasts literários como espaços de formação crítica e estética.

### **4.3 Resultados Obtidos**

Os resultados obtidos ao longo da realização do projeto revelaram que a integração do podcast como ferramenta pedagógica no ensino de leitura literária teve impacto positivo tanto no engajamento dos estudantes quanto na qualidade de suas produções críticas. Observou-se

que, ao serem desafiados a adaptar contos para o formato de podcast, os alunos passaram a interagir com os textos de forma mais ativa, demonstrando maior interesse e participação nas atividades propostas.

Essa participação refletiu-se em uma leitura mais atenta e aprofundada, favorecendo o desenvolvimento da capacidade analítica e interpretativa dos discentes. A oralidade, elemento central na produção dos episódios, contribuiu para que os estudantes se apropriassem de forma mais consciente dos recursos expressivos e argumentativos, o que também se estendeu à escrita. Houve um avanço perceptível na forma como os alunos estruturaram suas análises, trazendo para os episódios não apenas interpretações pessoais, mas também diálogos intertextuais e posicionamentos críticos.

Além disso, a dinâmica colaborativa envolvida na elaboração dos podcasts estimulou o trabalho em equipe, a escuta ativa e o respeito às diferentes leituras, fortalecendo o aspecto dialógico da literatura e promovendo o protagonismo juvenil. A partir da produção dos episódios, os estudantes ampliaram suas formas de expressão e passaram a perceber a literatura como um espaço vivo, conectado com a realidade e com as múltiplas linguagens presentes em seu cotidiano.

Conclui-se, assim, que o uso do podcast no ensino da leitura do conto não apenas promove práticas de letramento literário mais envolventes e significativas, mas também contribui para ressignificar o papel da escola como espaço de criação, reflexão e conexão com as práticas sociais contemporâneas de leitura. A experiência evidenciou que aliar tecnologia e literatura pode ser uma estratégia eficaz para desenvolver competências críticas, comunicativas e colaborativas no ambiente escolar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da premissa de que a literatura, para além de sua dimensão estética, carrega uma profunda potência formativa, ética e política. A proposta de desenvolver uma experiência de leitura literária mediada por podcasts com adolescentes buscou ampliar os modos de contato com o texto literário, ressignificando o papel do leitor contemporâneo e valorizando a oralidade como linguagem legítima de recepção e construção de sentido.

A turma que participou desta pesquisa é composta por alunos que acompanho desde o 6º ano do Ensino Fundamental, o que permitiu um vínculo pedagógico contínuo e uma observação mais acurada de suas trajetórias de leitura e desenvolvimento linguístico. Esse acompanhamento próximo possibilitou perceber de forma mais nítida os avanços na apropriação da linguagem, nos posicionamentos críticos e no engajamento estético dos estudantes ao longo do tempo.

As análises dos episódios produzidos evidenciaram que a literatura, quando apropriada criticamente por seus leitores, pode cumprir uma função humanizadora, como já defendia Antonio Candido (2004), ao afirmar que “a literatura é um direito humano” porque nos torna mais sensíveis à dor do outro e às contradições do mundo. O contato com contos de autores como Conceição Evaristo, Ivan Ângelo e Marcelino Freire, por meio de uma abordagem dialógica, despertou reflexões sobre machismo, racismo, exclusão e resistência, revelando o potencial do texto literário para provocar deslocamentos de perspectiva e ampliar a consciência crítica.

Inspirando-se na concepção de Paulo Freire (1987), o projeto compreendeu a leitura como ato político e como prática de liberdade. Ao propor que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, Freire reforça que a leitura não deve ser apenas decodificação técnica, mas sim um gesto de escuta do mundo. Nesse sentido, os podcasts funcionaram como espaços de diálogo em que a escuta, a performance e o debate permitiram aos participantes “lerem o mundo” a partir das experiências dos personagens, ao mesmo tempo em que liam suas próprias realidades.

A Estética da Recepção (Jauss, 1994), adotada como referencial teórico central, permitiu compreender o leitor como sujeito ativo na produção de sentido. A escuta dos episódios revelou o alargamento do horizonte de expectativas dos ouvintes-leitores, que se depararam com textos desafiadores, mas acessíveis quando mediados de forma sensível. A literatura, como lembra Todorov (2009), “não serve apenas para nos agradar, mas para nos

transformar”, e foi justamente essa transformação ética, ainda que incipiente, que se buscou provocar com os podcasts.

O uso da oralidade, especialmente nas dramatizações e nas discussões em grupo, mostrou-se como um recurso poderoso para a recepção do texto literário. Como destaca Magda Soares (2006), a oralidade não deve ser tratada como forma inferior de linguagem, mas como parte constitutiva da competência linguística e discursiva dos sujeitos. Nos episódios, a performance oral ajudou a humanizar os textos, aproximando-os da experiência cotidiana dos jovens e valorizando diferentes registros da linguagem.

Nesse contexto, os episódios evidenciaram a importância da mediação literária, conforme defende Cosson (2014), que vê o trabalho com a literatura como uma construção coletiva de sentidos, em que o professor atua como mediador entre o texto, o contexto e os leitores. Essa mediação não tem como objetivo fixar significados, mas sim instigar perguntas, gerar incômodos e ampliar o repertório cultural e simbólico dos sujeitos.

Vale destacar que alguns termos utilizados nos podcasts foram sendo apropriados gradualmente pelos estudantes com a colaboração ativa do pesquisador, a exemplo das palavras "objetificados", "microcosmo" e expressões da teoria literária. Tal prática reafirma o compromisso pedagógico com a ampliação do vocabulário e com a exploração crítica dos sentidos das palavras, conforme enfatiza Cosson (2014): “nosso corpo é feito das palavras como o que exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o corpo linguagem e, por extensão, maior é meu mundo”.

A intervenção pedagógica do pesquisador fez parte de um projeto que priorizou, em cerca de 90% das produções, a expressão original dos alunos. Nesse processo, os estudantes foram convidados a reescrever seus textos com perspectivas mais elaboradas, incentivados a realizar pesquisas sobre palavras e expressões que pertenciam ao campo semântico dos contos trabalhados, ampliando, assim, seu repertório linguístico, crítico e cultural.

A recepção dos contos revelou ainda o entrelaçamento entre ética e estética, apontado por Todorov (2007) e também por Massaud Moisés (2002), ao tratar da literatura como espelho e crítica da realidade. A forma como os textos foram apropriados pelos participantes dos podcasts demonstrou que a experiência literária é tanto uma vivência estética quanto um exercício ético de empatia e posicionamento diante do mundo. Nesse sentido, o papel do leitor vai além do prazer textual; ele se torna agente de transformação social.

A valorização das narrativas de vozes marginalizadas, como a de Totonha ou de Maria, foi também um gesto político de escuta, lembrando que, conforme Zilberman (1987), a literatura brasileira tem sido historicamente marcada por assimetrias de representação. Nesse

projeto, buscou-se inverter essa lógica, colocando em primeiro plano personagens silenciadas, histórias periféricas e experiências de dor e resistência que muitas vezes se assemelham às vividas pelos próprios alunos.

As análises revelaram ainda como a construção da identidade leitora passa pela identificação, pelo estranhamento e pela escuta de múltiplas vozes. Como aponta Nádia Gotlib (2006), a leitura literária “implica um exercício da imaginação, da memória e da alteridade”, e foi justamente nessa tríade que se fundamentou o trabalho realizado. A literatura não foi apresentada como um conteúdo a ser aprendido, mas como uma experiência a ser vivida, compartilhada e ressignificada coletivamente.

Por fim, retoma-se a concepção de leitura como prática social, defendida por Geraldini (1997), segundo a qual ler é “apropriar-se de textos para agir sobre a realidade”. Ao escutar e discutir os contos em diferentes formatos — mesa-redonda, dramatização, análise crítica — os jovens participantes não apenas compreenderam os textos, mas também se posicionaram diante deles, acionando seus próprios repertórios para construir leituras plurais e politizadas.

Conclui-se, portanto, que o uso de podcasts literários pode ser um caminho potente para a formação de leitores críticos, sensíveis e engajados. Ao promover a escuta ativa, a mediação dialógica e a valorização das múltiplas linguagens, essa proposta mostrou-se capaz de ampliar os modos de recepção literária e de contribuir para uma educação estética e ética, comprometida com a transformação social.

Entretanto, reconhece-se que esta pesquisa não esgota as possibilidades de reflexão e de intervenção sobre os usos da literatura e da oralidade na escola. Ao contrário, ela aponta para novas frentes de investigação, como o aprofundamento dos estudos sobre recepção literária em ambientes digitais, a análise de metodologias híbridas na mediação de leitura, ou ainda o acompanhamento longitudinal dos impactos da oralidade na formação da identidade leitora. A continuidade de pesquisas nesse campo poderá colaborar para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e transformadoras.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.
- ABREU, Maria Zilda da Cunha. **Literatura: ensino e recepção**. São Paulo: UNESP, 2002.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia universitária** – Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, p. 201-220, 2014.
- ARAÚJO, S. K. **Escolas no ar: a gestão de sistemas Educomunicativos para o uso pedagógico do rádio**. Natal: UFRN, 2003.
- ARAÚJO, R. V. G.; LEÃO, M. B. C.; LEITE, B. S.; SILVA, J. R. R. T. Elaboração, aplicação e avaliação de podcasting de química no ensino médio. In: **Nuevas Ideas em Informática Educativa**, v. 5, p. 99-107, Santiago de Chile, 2023. Acesso em: dez. 2023.
- ASSUMPÇÃO, Z. A. **A rádio na escola: uma prática educativa eficaz**. *Revista de Ciências Humanas, Taubaté*, v. 7, p. 2, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Contenu.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997, 9ª ed.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BOMBONATTO, V. M.; BRASIL, P. L. **A importância da literatura no desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas**. *Revista de Estudos Literários*, v. 42, n. 2, p. 78-92, 2019.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: \_\_\_\_\_. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

\_\_\_\_\_. **O direito à literatura**. In: LIMA, Aldo de (org.). **O direito à literatura**. 2. ed. Recife: Universitária da UFPE, 2014. p. 17-40.

\_\_\_\_\_. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. v. 1. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

\_\_\_\_\_. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAED/UFJF - Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. **Censo Demográfico**, 2010. Resultados do universo: características da população e domicílios. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: jun. 2023.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

COELHO, J. S. Leitura literária: ampliando repertórios e competências. In: **Anais do Congresso Nacional de Leitura**, São Paulo, 120-136, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014..

COSSON, Rildo. O circuito de leitura literária na escola. In: COSSON, Rildo. **Ler e gostar: estratégias para a formação do leitor literário na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 59-88.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronôpio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina (org.). **Caminhos e descaminhos da política de mulheres no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: **ANAIS DO III ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 16, p. 181–191, 2000. Universidade Federal do Paraná.

EVARISTO, Conceição. **Maria**. In: \_\_\_\_\_. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

FERREIRA, Ana de Jesus. **What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?** **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.

FERREIRA, J. K. S.; CASTRO, P. A. de. **Giramundo**: ensino e aprendizagem no contexto das tecnologias da informação e comunicação. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 19, jul. 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1989.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, set./dez. 2005, p.483-502.

FREIRE, Marcelino. **Totonha**. In: \_\_\_\_\_. Angu de sangue. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: Métodos e Epistemologias. 3. ed. rev., atual. e ampl. Chapecó: Argos, 2018.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas** – a teoria na prática. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan. 2004.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 25-46.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: \_\_\_\_\_. **Educação e relações raciais: apostando na formação de professores**. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O lugar da escola na formação da identidade negra**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONDIM, S. M. G. **Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários** Estud. Psicologia, Natal, v. 7, n. 2, 2002.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: \_\_\_\_\_. Lélia Gonzalez – **por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GOTLIB, Nádia B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **O texto biográfico: complexidade e desafios**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de João R. de Almeida. São Paulo: 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984

LIMA, Aldo. O ensino de literatura e a pedagogia do digesto. In: LIMA, Aldo de. (org.) **O direito à literatura**. 2. ed. Recife: Universitária da UFPE, 2014. p. 41-54.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KITZINGER, J. **Focus groups with users and providers of health care**. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

KRUEGER, Richard A. e CASEY, Mary Anne. **Focus Groups: a practical guide for applied research**. Sage Publications, 2000. p. 21-37.

\_\_\_\_\_. **Focus Groups: a practical guide for applied research**. Sage Publications, 2000. p. 38-67.

MACEDO, L. de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 36. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária – poesia e prosa**. São Paulo: Cultrix, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- MOREIRA, Adilson José. **Letramento racial: uma proposta de reconstrução da democracia brasileira**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2024.
- \_\_\_\_\_. **Letramento racial, educação e ensino de literatura**. [S.l.]: [s.n.], 2024.
- MOREIRA, Silvio Luiz. **Educação antirracista e formação docente: caminhos para um letramento racial crítico**. São Paulo: Cortez, 2024.
- MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 434.
- MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research London**: Sage, 1997.
- MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica de dominação I**. Lutas Sociais, São Paulo, v. 27, n. 50, p. 61–73, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v27i50.69808>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/69808>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- MOURA, Danilo Rodrigues de. **Políticas públicas e letramento racial: desafios e perspectivas para a equidade racial na escola**. Recife: EdUFPE, 2023.
- NOGUEIRA, L. L. **Educação a distância**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 5, jan./abr., p. 34-39, 1996.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial de saúde mental dos adolescentes**. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/pt/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. Acesso em: 02 de fev. 2025.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Recife: Secretaria, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Linguagens.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- QEDU. **QEDU: use dados, transforme a educação**. 2023. Página inicial. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 24 out. 2023.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, João Cezar de Castro. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1992.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luiz (org.). **Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro, 1992. p. 65-92.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros**. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 12 jun. 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSENBLATT, L. M. **The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work**. Southern Illinois University Press, 1978.

SALES, Remy Pereira de. **As crônicas de viagem de Cecília Meireles como contribuição para o letramento literário no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado - PROFLETRAS, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2016.

SANTOS, Cecília Gusson; SANTOS, James Rios de Oliveira; EL KADRI, Michele Salles. **Letramento racial crítico na construção da educação antirracista nas aulas de língua inglesa da educação básica**. Entretextos, Londrina, v. 21, n. 2, p. 153–172, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n2p153>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/43104>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SANTOS, Joelza Mesquita dos et al. **Educação, diversidade e justiça social: práticas e reflexões**. 2. ed. Campinas: Papius, 2021.

SILVA, Ivanda. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do Evento PG Letras 30 Anos, v. 1, jul. 2015, p. 514-527. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhã3a3.pdf>. Acesso em: 6 out. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: fenômeno social**. In: LEITE, Lourdes (Org.). **Leitura e formação do leitor: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 509-518.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

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

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Joseildo Joaquim de Oliveira. **Da margem do cânone para o centro da aula de português: reflexões sobre a elaboração de um projeto didático de Língua Portuguesa.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

\_\_\_\_\_. **Descolonizando o currículo: literatura e justiça racial na escola pública.** Salvador: EDUFBA, 2022.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários.** 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 1 maio. 2024.

UCHÔA, J. M. S. **O gênero podcast educacional: descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, 2010.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias.** São Paulo: Novatec, 2007.

VANASSI, G. C. **Podcasting como processo midiático interativo.** Monografia. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2007.

VERSIANI, Daniela; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura.** São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

YUNES, Eliana. (Org.). **Pensar a leitura: complexidade.** São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Org.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1987.

\_\_\_\_\_. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFGM, 2003. p. 245-266.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, M. **Literatura e formação crítica: diálogos possíveis na escola.** São Paulo: Moderna, 2014.

## ANEXOS

### 1. CARTA DE ANUÊNCIA

Secretaria  
de Educação e  
Esporte



GOVERNO  
**PERNAMBUCO**  
ESTADO DE PERNAMBUCO



**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) **EDUARDO DE SANTANA ROMÃO ANDRADE** a desenvolver o seu projeto de pesquisa: **A PRODUÇÃO DE LEITURA CRÍTICA DO GÊNERO CONTO POR ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho, cujo objetivo é: “Analisar a produção de leitura crítica do gênero conto pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental a partir da produção de podcast, como recurso didático; Analisar a compreensão do aluno sobre o texto literário e sua função social a partir do gênero conto; Desenvolver estratégias de ensino que estimulem o interesse dos alunos pelo gênero conto e pelas suas características e elementos específicos; Analisar os aspectos do letramento literário ao longo das oficinas, com a exploração do caráter colaborativo da produção de podcasts”, na EREFEM Monte Verde da GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO RECIFE SUL.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ressaltamos que, a pesquisa não poderá causar interrupção nas atividades discentes durante o período e horário de aula no recinto escolar.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife-PE, 22/07/2024.

## 2. TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL PELO MENOR DE 18 ANOS (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS)

Convidamos o menor sob sua responsabilidade a participar como voluntário(a) da pesquisa **A PRODUÇÃO DE LEITURA CRÍTICA DO GÊNERO CONTO POR ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA** que está sob a responsabilidade do pesquisador Eduardo de Santana Romão Andrade e o Prof. Dr. José Jacinto Santos Filho.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Descrição da pesquisa:** o conceito de letramento literário se torna essencial, especialmente diante dos desafios da leitura literária em meios digitais. Uma abordagem pedagógica inovadora, utilizando podcasts para promover debates e reflexões literárias, pode ser uma estratégia eficaz, para isso delineamos como objetivo geral: analisar a produção de leitura crítica do gênero conto pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental a partir da produção de podcast, como recurso didático; e como objetivos específicos: Analisar a compreensão do aluno sobre o texto literário e sua função social a partir do gênero conto; desenvolver estratégias de ensino que estimulem o interesse dos alunos pelo gênero conto e pelas suas características e elementos específicos; analisar os aspectos do letramento literário ao longo das oficinas, com a exploração do caráter colaborativo da produção de podcasts. A coleta de dados será feita através de métodos qualitativo e quantitativo através de oficinas. A pesquisa será realizada no período de 02 de dezembro a 30 de dezembro com um grupo de 30 alunos.

**Para os participantes da pesquisa os riscos são:** estigmatização e invasão de privacidade, confidencialidade dos dados, interferência na rotina e embaraço, divulgação de imagens. Por tal adotaremos como medidas de minimização os seguintes procedimentos: obtenção de consentimento claro, garantia de confidencialidade, criação de um ambiente seguro, transparência e acesso às informações, consentimento dos responsáveis legais.

**Os benefícios diretos e indiretos dos participantes consistem** em envolvimento direto dos participantes na investigação; discussões em grupo que revelam experiências, percepções e desafios dos participantes; parceria entre pesquisadores e participantes; empoderamento dos participantes e maior engajamento com o processo de letramento literário.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal, etc.), sob a responsabilidade do pesquisador principal, pelo período de 5 anos.

Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas, você pode procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, e pesquisador assistente por meio dos seguintes contatos: Rua Maria Lima s/nº - COHAB – Recife – PE, fone: 81 99541.0674 – e-mail: eduardo.randrade@upe.br e Rua Amaro Maltês de Farias, 201 - Centro - Nazaré da Mata - PE - CEP 55800-000 - fone: 81. 99918.1014- e-mail: jacinto.santos@upe.br

Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique e assine as páginas ao final deste documento que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador. Você estará livre para decidir que o menor participe ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Pernambuco, localizado no endereço Av. Agamenon Magalhães, s/n, Santo Amaro, Recife-PE - Reitoria da UPE, Térreo do Bloco B, (81) 3183-3775 -E-mail: [comite.etica@upe.br](mailto:comite.etica@upe.br), sob a Coordenação da Profª. Drª. Claudinalle Farias Queiroz de Souza.

Assinatura do pesquisador

#### CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPAÇÃO DO MENOR DE 18 ANOS COMO VOLUNTÁRIO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo em consentir a participação do menor \_\_\_\_\_ sob minha responsabilidade, no estudo **A PRODUÇÃO DE LEITURA CRÍTICA DO GÊNERO CONTO POR ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA**, como voluntário(a) bem como, autorizo o acesso aos dados coletados que serão utilizados na pesquisa, a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável do menor

### 3. TALE

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS)

Convidamos você a participar como voluntário(a) da pesquisa **A PRODUÇÃO DE LEITURA CRÍTICA DO GÊNERO CONTO POR ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA** que está sob a responsabilidade do pesquisador Eduardo de Santana Romão Andrade e o Prof. Dr. José Jacinto Santos Filho.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Descrição da pesquisa:** o conceito de letramento literário se torna essencial, especialmente diante dos desafios da leitura literária em meios digitais. Uma abordagem pedagógica inovadora, utilizando podcasts para promover debates e reflexões literárias, pode ser uma estratégia eficaz, para isso delineamos como objetivo geral: analisar a produção de leitura crítica do gênero conto pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental a partir da produção de podcast, como recurso didático; e como objetivos específicos: Analisar a compreensão do aluno sobre o texto literário e sua função social a partir do gênero conto; desenvolver estratégias de ensino que estimulem o interesse dos alunos pelo gênero conto e pelas suas características e elementos específicos; analisar os aspectos do letramento literário ao longo das oficinas, com a exploração do caráter colaborativo da produção de podcasts. A coleta de dados será feita através de métodos qualitativo e quantitativo através de oficinas. A pesquisa será realizada no período de 02 de dezembro a 30 de dezembro com um grupo de 30 alunos.

**Para os participantes da pesquisa os riscos são:** estigmatização e invasão de privacidade, confidencialidade dos dados, interferência na rotina e embarço, divulgação de imagens. Por tal adotaremos como medidas de minimização os seguintes procedimentos: obtenção de consentimento claro, garantia de confidencialidade, criação de um ambiente seguro, transparência e acesso às informações, consentimento dos responsáveis legais.

**Os benefícios diretos e indiretos dos participantes consistem** em envolvimento direto dos participantes na investigação; discussões em grupo que revelam experiências, percepções e desafios dos participantes; parceria entre pesquisadores e participantes; empoderamento dos participantes e maior engajamento com o processo de letramento literário.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal, etc.), sob a responsabilidade do pesquisador principal, pelo período de 5 anos.

Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas, você pode procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, e pesquisador assistente por meio dos seguintes contatos: Rua Maria Lima s/nº - COHAB – Recife – PE, fone: 81 99541.0674 – e-mail: eduardo.randrade@upe.br e Rua Amaro Maltês de Farias, 201 - Centro - Nazaré da Mata - PE - CEP 55800-000 - fone: 81. 99918.1014- e-mail: jacinto.santos@upe.br

Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique e assine as páginas ao final deste documento que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador. Você estará livre para decidir que o menor participe ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Pernambuco, localizado no endereço Av. Agamenon Magalhães, s/n, Santo Amaro, Recife-PE - Reitoria da UPE, Térreo do Bloco B, (81) 3183-3775 -E-mail: [comite.etica@upe.br](mailto:comite.etica@upe.br), sob a Coordenação da Profª. Drª. Claudinalle Farias Queiroz de Souza.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO MENOR DE 18 ANOS COMO VOLUNTÁRIO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo em participar do estudo **A PRODUÇÃO DE LEITURA CRÍTICA DO GÊNERO CONTO POR ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA DIDÁTICA**, como voluntário(a) bem como, autorizo o acesso aos dados coletados que serão utilizados na pesquisa, a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

## 4. CONTOS UTILIZADOS NA PESQUISA-AÇÃO

### CONTO 1

**Maria**

**Conceição Evaristo**

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entra as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quando tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria

punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho

EVARISTO, Conceição. **Maria**. In: \_\_\_\_\_. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

**CONTO 2.****BAR****Ivan Ângelo**

A moça chegou com sapatinho baixo, saia curta, cabelos lisos castanhos arrumados em rabo-de-cavalo, sorriu dentes branquinhos muito pequenos, como de primeira dentição, e falou o senhor me deixa telefonar? de maneira inescapável.

O homem da caixa registradora estava olhando o movimento do bar, tomando conta de maneira meio preguiçosa, sem fixar muito os olhos no que o rapaz do balcão já havia servido aos dois fregueses silenciosos, demorando-os mais no bêbado que balançava-se à porta do botequim ameaçando entrar e afinal parando-os no recheio da blusinha preta sem mangas que estava à sua frente, o que o fez despertar completamente com um e a senhora o que é?

A moça constatou contrariada que havia desperdiçado a primeira carga de charme e mostrou novamente seus pequeninos dentes, agora fazendo a precisadinha urgente, dizendo eu posso telefonar? com ar de quem entrega ao outro todas as esperanças.

O homem falou pois não e levantou a mão meio gorda do teclado da caixa registradora, abaixou-a olhando para o bêbado que subia o degrau da porta, retirou de uma prateleira debaixo da registradora um telefone preto onde ainda estava gravado no meio do disco o selo da antiga Companhia Telefônica Brasileira e empurrou-o para a moça dizendo não demore por favor que já vamos fechar.

A moça tirou o fone do gancho e murmurou baixinho putz, sopesou ostensivamente o aparelho e disse bajuladora pesadinho hein?

O homem sorriu atingido pela seta da lisonja dizendo éééé antigo.

A moça levou o fone ao ouvido e discou 277281 com um dedo bem tratado de unha lilás.

O homem da caixa tirou os olhos do dedo, pegou um lápis enganchado na orelha direita e anotou a milhar explicando é pra o bicho, não se importando se a moça ouvia ou não e devolveu o lápis à orelha enquanto olhava o bêbado que navegava agora à beira do balcão.

A moça falou quer fazer o favor de chamar o Otacílio e ficou esperando. Um homem chegou ao lado dela cheirando a cigarro, falou para o caixa me dá um miníster, olhou intensamente os olhos dela e imediatamente os seios.

A moça enrubesceu e se tocou rápida procurando o botão aberto que nem havia e protegeu-se expirando o ar com o diafragma e avançando os ombros para disfarçar o volume do peito.

A caixa registradora fez tlin, um carro freou rangendo pneus e uma voz forte gritou filha da puta com um muito longo.

O homem da caixa deu o troco ao homem que comprara cigarros e falou faz de conta que não ouviu nada menina isso aqui é assim mesmo.

O homem que comprara cigarros afastou-se e foi ver da porta o que estava acontecendo na rua.

A moça voltou-se simpática para o homem da caixa mas parou atenta aos sons do fone, mudou de atenta a decepcionada e falou depois de instantes diz que é a Julinha.

O homem que comprara cigarros parou na porta, abriu o maço de cigarros e acendeu um.

O homem da caixa falou ô José esse aí tem de pagar primeiro e o rapaz do balcão parou de servir a cachaça para o bêbado e falou qualquer coisa com ele enquanto o homem da caixa procurava explicar-se dizendo depois não paga e ainda espanta freguês.

A moça sorriu condescendente.

O homem fumava à porta e olhava as pernas dela.

A moça pôs uma perna na frente da outra defendendo-se cinquenta por cento e falou de repente alegre oi! demorou hein? E procurando um pouco de privacidade virou-se dizendo ficou com raiva de mim?

O homem da caixa fingia-se distraído mas ouvia o que ela dizia.

Pensei. Não me ligou.

O bêbado navegou contornando arrecifes e chegou ao caixa com uma nota de quinhentos na mão.

Mas não é isso, não é nada disso.

O homem da caixa disse pode servir José.

Não sei... fiquei com medo, só isso.

O bêbado começou o cruzeiro de volta.

Não, não. Não é de você. Acho que é assim mesmo, não é?

A caixa registradora fez tlin marcando quinhentos cruzeiros.

Poxa, Otacílio, pensa. O tanto de coisa que vem na cabeça da gente numa hora dessas.

Vocês acham tudo fácil.

A cara do homem da caixa estava um pouco mais desperta e maliciosa.

Claro que é difícil. É só querer ver o lado da gente, pô.

O rapaz do balcão tirou o mesmo copo meio servido e a mesma garrafa e completou a dose do bêbado.

Tá legal. Eu também acho: vamos esquecer o que aconteceu ontem. Falou.

O bêbado olhou atentamente para o copo como se meditasse mas na verdade apenas esperando o momento certo de conjugar o movimento do navio com o de levar o copo à boca e quando o conseguiu bebeu tudo de uma vez com uma careta e um arrepio.

A moça ouviu com ar travesso o que Otacílio dizia e sorriu excitada seus dentes branquinhos.

O homem da caixa olhou para o homem da porta e a cumplicidade masculina brotou nos olhares.

Não, sábado não dá. Aí já passou. Ora, como. Passou do dia, Ota, não dá. Não dá pra explicar aqui. Você não entende? Tem dia que dá e tem dia que não dá, pô.

O homem da caixa piscou para o homem que fumava na porta como quem diz você que tava certo.

Uai, só daqui a uns quinze dias. Lógico que eu me informei.

A moça viu o olhar do homem da porta e virou-lhe as costas.

Hoje!? Tá louco?

O homem que fumava ficou olhando-a por trás.

Papai não vai deixar. Só se... Só se eu falar com a mamãe e ela falar com ele.

Alguém chegou e falou cobra duas cervejas e me dá um drops desse aqui ó hortelã.

Ora, que que eu vou falar. Não sei, pô. Eu dou um jeito. Pode deixar que eu me viro.

A caixa fez tlin e o homem foi embora sem que ela o visse.

Não, eu vou. De qualquer jeito eu vou. Agora eu que tou querendo.

A moça olhou para o homem da caixa e fugiu depressa daquela cara agora debochada.

Então me espera. Eu vou aí. Chau.

A moça desligou e ficou uns instantes com o olhar baixo tomando coragem e depois falou para o homem posso ligar só mais unzinho?

O homem da caixa falou pode alongando o o muito liberal e olhando fixamente de cima a sugestão do decote.

A moça procurou um ponto neutro para olhar e achou o rapaz que lavava copos atrás do balcão, enquanto esperava o sinal do telefone, depois discou 474729 e ficou olhando o ambiente.

Uma armadilha azul fluorescente de eletrocutar moscas aguardava vítimas.

O rapaz do balcão olhava-a furtivamente e murmurou gostosa, de dentes trincados.

O bêbado esperava o melhor momento de descer do degrau para a rua com um pé no chão e outro no ar, como alguém inseguro que se prepara para descer de um bonde andando.

O homem da porta juntou os cinco dedos da mão direita e levou-os à boca num beijinho transmitindo ao homem da caixa sua opinião sobre ela.

O homem da caixa respondeu segurando a pontinha da orelha direita como quem diz é uma delícia.

A moça murmurou será que saíram? explicando-se para ninguém.

Os dois homens silenciosos que bebiam cerveja encostados no balcão não estavam mais lá.

A moça ficou de lado e o homem da caixa fez um galeio para ver um pouco mais de peitinho pelo vão lateral da blusinha sem mangas.

A moça emitiu um ah de alívio, puxou o fio até onde dava e meio abaixou-se de costas para dizer mamãe? é Júlia com uma voz abafada por braços e mãos e concentrada no que ia dizer.

O homem da porta, o rapaz do balcão e o homem da caixa se olharam rapidamente.

Olha, eu jantei aqui na cidade com a Marilda. Ora, mamãe, a senhora conhece a Marilda, até já dormiu aí em casa. É, é essa. Olha: agora a gente vai ao cinema, viu? Que tarde, mamãe, tem uma sessão às dez e meia. Se ficar muito tarde eu vou dormir na casa dela. É só porque é mais perto, mamãe, senão a gente ia praí. Não tem. A senhora sabe que não tem. A senhora fala com papai pra mim? Não, eu não vou falar. Tá bom. Eu ligo depois do cinema. Só pra confirmar, hein, porque o mais certo é a gente ir pra lá. Um beijo. Bota a gatinha pra dentro, viu? Chau.

A moça ergueu-se, desligou o telefone e perguntou quanto é.

O homem da caixa não estava mais lá e falou pra você não é nada gostosa, atrás dela.

A moça se voltou rápida e viu que todas as portas do bar estavam fechadas.

Os três homens, narinas dilatadas, formavam um meio círculo em torno dela.

MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 434.

### CONTO 3

#### TOTONHA

Marcelino Freire. In: Contos negreiros.

Capim sabe ler? Escrever? Já viu cachorro letrado, científico? Já viu juízo de valor? Em quê? Não quero aprender, dispenso.

Deixa pra gente que é moço. Gente que tem ainda vontade de doutorar. De falar bonito. De salvar vida de pobre. O pobre só precisa ser pobre. E mais nada precisa. Deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico. Tô bem. Já viu fogo ir atrás de sílaba?

O governo me dê o dinheiro da feira. O dente o presidente. E o vale-doce e o vale-lingüiça. Quero ser bem ignorante. Aprender com o vento, ta me entendendo? Demente como um mosquito. Na bosta ali, da cabrita. Que ninguém respeita mais a bosta do que eu. A química.

Tem coisa mais bonita? A geografia do rio mesmo seco, mesmo esculhambado? O risco da poeira? O pó da água? Hein? O que eu vou fazer com essa cartilha? Número? Só para o prefeito dizer que valeu a pena o esforço? Tem esforço mais esforço que o meu esforço? Todo dia, há tanto tempo, nesse esquecimento. Acordando com o sol. Tem melhor bê-á-bá? Assoletrar se a chuva vem? Se não vem?

Morrer, já sei. Comer, também. De vez em quando, ir atrás de preá, caruá. Roer osso de tatu. Adivinhar quando a coceira é só uma coceira, não uma doença. Tenha santa paciência! Será que eu preciso mesmo garranchar meu nome? Desenhar só pra mocinha aí ficar contente? Dona professora, que valia tem o meu nome numa folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente. Quem está atrás do nome não conta?

No papel, sou menos ninguém do que aqui, no Vale do Jequitinhonha. Pelo menos aqui todo mundo me conhece. Grita, apelida. Vem me chamar de Totonha. Quase não mudo de roupa, quase não mudo de lugar. Sou sempre a mesma pessoa. Que voa. Para mim, a melhor sabedoria é olhar na cara da pessoa. No focinho de quem for. Não tenho medo de linguagem superior. Deus que me ensinou. Só quero que me deixem sozinha. Eu e minha língua, sim, que só passarinho entende, entende?

Não preciso ler, moça. A mocinha que aprenda. O doutor. O presidente é que precisa saber o que assinou. Eu é que não vou baixar minha cabeça para escrever.

Ah, não vou.