



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

EVANDRO BALBINOT

**REPRESENTAÇÕES DE VOZES NEGRAS FEMININAS EM CAROLINA MARIA
DE JESUS E CONCEIÇÃO EVARISTO: *PODCASTS* E A LITERATURA EM SALA
DE AULA**

CASCAVEL – PR
2026

EVANDRO BALBINOT

**REPRESENTAÇÕES DE VOZES NEGRAS FEMININAS EM CAROLINA MARIA
DE JESUS E CONCEIÇÃO EVARISTO: *PODCASTS* E A LITERATURA EM SALA
DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (ProfLetras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Mariana Cortez

CASCADEL – PR

2026

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Balbinot, Evandro
REPRESENTAÇÕES DE VOZES NEGRAS FEMININAS EM CAROLINA MARIA
DE JESUS E CONCEIÇÃO EVARISTO: PODCASTS E A LITERATURA EM
SALA DE AULA / Evandro Balbinot; orientadora Mariana Cortez.
-- Cascavel, 2026.
133 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Literatura. 2. Vozes negras . 3. Metodologia. 4.
Podcasts. I. Cortez, Mariana, orient. II. Título.

EVANDRO BALBINOT

**REPRESENTAÇÕES DE VOZES NEGRAS FEMININAS EM CAROLINA MARIA
DE JESUS E CONCEIÇÃO EVARISTO: *PODCASTS* E A LITERATURA EM SALA
DE AULA**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mariana Cortez
Presidente (orientadora) - (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Prof^a. Dr^a. Luciane Thomé Schröder
Membro examinador interno (Profletras/Unioeste)

Prof^a. Dr^a. Juliana Franzi
Membro examinador externo (UNILA)

Prof^a. Dr^a. Clarice Cristina Corbari
Membro suplente (Profletras/Unioeste)

Cascavel, 20 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

Reconhecer a própria incompletude é aceitar que o caminho do conhecimento é também o caminho do afeto e da construção constante. Assim como no tear de Marina Colasanti, cada fio desta jornada foi tecido com paciência, entrelaçando aprendizados, atravessamentos, desafios e encontros que deram forma a este trabalho e à pessoa que me tornei ao longo do percurso.

Agradeço, com profunda admiração e gratidão, à professora **Mariana Cortez**, minha orientadora, pela sabedoria, pela escuta atenta e pelas aulas ao longo do curso que me despertaram para tantos aprendizados e percepções.

Aos professores do **Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UNIOESTE)**, que generosamente compartilham um saber profundo e inspirador, meu sincero reconhecimento. Saibam, queridos professores, que a educação pública, gratuita e de qualidade nunca fez tanto sentido para mim.

À minha colega **Lisiane**, pela parceria, pela amizade e por caminhar ao meu lado nas incertezas e conquistas dessa trajetória. Sua presença tornou o caminho mais leve e significativo.

Aos meus familiares, **minha mãe, meu irmão e minha cunhada**, por serem a minha base de amor, incentivo e apoio em todos os momentos. Cada gesto de compreensão e carinho foi essencial para que eu pudesse me sentir validado e firme para seguir minhas escolhas.

Ao **6º Colégio da Polícia Militar do Paraná – Pato Branco/PR**, pela acolhida, pelo incentivo e pelo compromisso com uma educação que valoriza a sensibilidade, o conhecimento e o crescimento humano.

Ao meu marido, **Julio**, que é, antes de tudo, um exemplo de cuidado, afeto e compreensão. Sua presença constante e amorosa sempre me dá o apoio necessário para seguir mesmo nos dias mais desafiadores.

Ao nosso menino, **Lilo**, a quem dedico todas as minhas conquistas. É por ele e por tudo o que ele representa que sigo acreditando em um mundo onde a palavra, o amor e a sensibilidade possam transformar vidas.

Por fim, agradeço à literatura, que me ensina diariamente que ser incompleto é a condição de continuar aprendendo, sentindo e vivendo. Cada página lida e escrita foi um fio a mais nesse tear de sentidos, os quais se entrelaçam razão e emoção, pesquisa e vida, palavra e humanidade.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse:

“Não há mais o que ver”, saiba que não era assim.

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra.

É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava.

É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles.

É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(Saramago, 1995, p. 279).

BALBINOT, Evandro. **Representações de vozes negras femininas em Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo: PodCasts e a literatura em sala de aula.** 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2026.

RESUMO

Esta dissertação investiga a relevância da leitura literária de temática social no Ensino Médio, tendo como eixo de análise as representações de vozes negras femininas nas obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. A pesquisa propõe o uso de tecnologias digitais, especialmente o podcast, como estratégia pedagógica para a mediação de discussões literárias em sala de aula, considerando as dificuldades recorrentes de engajamento dos estudantes com a leitura. Fundamenta-se no conceito de letramento literário com obras de Cosson (2021; 2020; 2014); Segabinazi; Cosson (2023); Souza; Cosson (2011); Milito; Dias (2019), e na necessidade de ampliar o repertório leitor dos discentes, incentivando e visibilizando mulheres negras como autoras no cânone trabalhado na escola. Assim sendo, objetivo geral do estudo consiste em promover discussões literárias significativas com estudantes do Ensino Médio, por meio de obras com vozes negras femininas, mediadas por novas tecnologias. Como objetivos específicos, busca-se analisar o contexto do ensino de literatura no Ensino Médio; discutir a autoria negra feminina na escola; apresentar proposições didáticas para o ensino da literatura; descrever o podcast como recurso pedagógico; elaborar uma unidade didática para aplicação em sala de aula; e avaliar a evolução dos estudantes quanto à participação em discussões literárias. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza interpretativista etnográfica e caráter aplicado, utilizando pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa-ação. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Candido (1988); Culler (1997; 1975), Cosson (2014; 2020; 2021); e Aguiar (1988). Além disso, a proposta didática foi aplicada, e posteriormente analisada, a uma amostra de 150 estudantes do 1º ano do Ensino Médio de um colégio público do município de Pato Branco, Paraná, no período de maio a agosto de 2025. Dos resultados, a aplicação da Unidade Didática com o método recepcional de Aguiar (1988) permitiu aos estudantes a criação de *PodCasts* como recursos tecnológicos para a divulgação e o ensino da leitura de literatura, aquisição de conhecimento sobre vozes femininas negras e suas obras literárias, e compreensão acerca da importância da literatura em sua capacidade para modificar o ser humano.

Palavras-chave: letramento literário; autoras negras; *podCasts*; *ensino médio*.

BALBINOT, Evandro. **Representaciones de voces femeninas negras en Carolina Maria de Jesus y Conceição Evaristo: Podcasts y literatura en el aula.** 2026. Tesis (Maestría Profesional en Letras) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Cascavel, 2026.

RESUMEN

Esta tesis investiga la relevancia de la lectura literaria sobre temas sociales en la educación secundaria, centrándose en las representaciones de las voces femeninas negras en las obras de Carolina Maria de Jesus y Conceição Evaristo. La investigación propone el uso de tecnologías digitales, especialmente podcasts, como estrategia pedagógica para mediar en debates literarios en el aula, considerando las dificultades recurrentes en la interacción del alumnado con la lectura. Se basa en el concepto de alfabetización literaria con obras de Cosson (2021; 2020; 2014); Segabinazi; Cosson (2023); Souza; Cosson (2011); Milito; Dias (2019), y la necesidad de ampliar el repertorio de lectura del alumnado, incentivando y visibilizando a las mujeres negras como autoras en el canon trabajado en la escuela. Así, el objetivo general del estudio es promover debates literarios significativos con estudiantes de secundaria, a través de obras con voces femeninas negras, mediadas por las nuevas tecnologías. Como objetivos específicos, busca analizar el contexto de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria; discutir la autoría femenina negra en la escuela; presentar propuestas didácticas para la enseñanza de la literatura; describir el podcast como recurso pedagógico; desarrollar una unidad didáctica para su aplicación en el aula; y evaluar la evolución del alumnado respecto a la participación en debates literarios. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de naturaleza interpretativa etnográfica y carácter aplicado, utilizando investigación bibliográfica, análisis de documentos e investigación-acción. La fundamentación teórica se basa en autores como Candido (1988); Culler (1997; 1975), Cosson (2014; 2020; 2021); y Aguiar (1988). Además, la propuesta didáctica se aplicó y analizó posteriormente a una muestra de 150 estudiantes de primer año de secundaria de una escuela pública del municipio de Pato Branco, Paraná, entre mayo y agosto de 2025. Los resultados mostraron que la aplicación de la Unidad Didáctica con el método de recepción de Aguiar (1988) permitió a los estudiantes crear podcasts como recursos tecnológicos para la difusión y la enseñanza de la lectura literaria, la adquisición de conocimientos sobre las voces femeninas negras y sus obras literarias, y la comprensión de la importancia de la literatura en su capacidad de transformar a los seres humanos.

Palabras-clave: alfabetización literaria; autoras negras; podcasts; secundaria.

BALBINOT, Evandro. **Representations of black female voices in Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo: Podcasts and literature in the classroom.** 2026. Dissertation (Professional Master's in Letters) – State University of Western Paraná, Cascavel, 2026.

ABSTRACT

This dissertation investigates the relevance of literary reading on social themes in high school, focusing on the representations of Black female voices in the works of Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo. The research proposes the use of digital technologies, especially podcasts, as a pedagogical strategy for mediating literary discussions in the classroom, considering the recurring difficulties in student engagement with reading. It is based on the concept of literary literacy with works by Cosson (2021; 2020; 2014); Segabinazi; Cosson (2023); Souza; Cosson (2011); Milito; Dias (2019), and the need to expand the reading repertoire of students, encouraging and making visible Black women as authors in the canon worked on in school. Thus, the general objective of the study is to promote meaningful literary discussions with high school students, through works with Black female voices, mediated by new technologies. As specific objectives, it seeks to analyze the context of literature teaching in high school; discuss Black female authorship in school; present didactic proposals for teaching literature; describe the podcast as a pedagogical resource; develop a didactic unit for classroom application; and evaluate the students' evolution regarding participation in literary discussions. The research adopts a qualitative approach, of an ethnographic interpretative nature and applied character, using bibliographic research, document analysis and action research. The theoretical foundation is based on authors such as Candido (1988); Culler (1997; 1975), Cosson (2014; 2020; 2021); and Aguiar (1988). Furthermore, the didactic proposal was applied, and subsequently analyzed, to a sample of 150 first-year high school students from a public school in the municipality of Pato Branco, Paraná, between may and august 2025. The results showed that the application of the Didactic Unit with Aguiar's (1988) reception method allowed students to create podcasts as technological resources for the dissemination and teaching of literature reading, acquisition of knowledge about Black female voices and their literary works, and understanding of the importance of literature in its capacity to transform human beings.

Keywords: literary literacy; Black female authors; podcasts; high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Média de livros lidos nos últimos 3 meses (Entre todos os entrevistados).....	18
Figura 2 -	Leitores de literatura nos últimos 3 meses por meios que não sejam livros – total e leitores.....	19
Figura 3 -	Categorização do <i>PodCast</i>	80
Figura 4 -	Imagens de slides produzidos pelos estudantes.....	88
Figura 5 -	Imagens de participantes de <i>PodCasts</i> , apresentando Carolina de Jesus.....	89
Figura 6 -	Exemplos de vídeos PodCasts sobre vozes femininas negras.....	91
Figura 7 -	Imagens de capas de livretos confeccionados pelos estudantes...	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Frequência (%) de leitura de livros de literatura por vontade própria, e livros didáticos indicados pela escola, e livros de literatura indicados pela escola, por discentes do Ensino Médio (1º ao 3º Ano).....	18
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comprovante de Envio do Projeto
CTP	Livros científicos, técnicos e profissionais
OER	<i>Open Educational Resources</i>
RCS	<i>Radio Computing Services</i>
RSS	Really Simple Syndication
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS COM A FERRAMENTA DE <i>PODCASTS</i> ...	26
1.1 O IMPACTO DA LITERATURA NO HUMANO.....	26
1.2 OBRAS LITERÁRIAS E SUAS SINGULARIDADES – ESCRITOS DE CAROLINA MARIA DE JESUS E MARIA DA CONCEIÇÃO EVARISTO DE BRITO	36
1.2.1 Histórico pessoal e literário das autoras selecionadas	38
1.2.2 Olhando a página escrita	42
1.3 A FERRAMENTA <i>PODCASTS</i> E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DA LEITURA	44
2 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA - PROPOSTA E OBSERVAÇÃO	50
3 ELABORANDO UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA LEITURA VIA <i>PODCASTS</i>.	55
3.1 INDICAÇÕES DIDÁTICAS VIA MÉTODO RECEPCIONAL	57
3.1.1 Determinação do horizonte de expectativas	57
3.1.2 Atendimento ao horizonte de expectativas	63
3.1.3 A ruptura do horizonte de expectativas	70
3.1.4 Questionamento do horizonte de expectativas	75
3.1.5 Ampliação do horizonte de expectativas	79
4 A APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	85
4.1 RELATO DA PRÁTICA DOCENTE – A APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	85
4.1.1 Etapa inicial - apresentação e acesso à temática da aula	85
4.1.2 Etapa secundária: conhecendo características da literatura	88
4.1.3 Na terceira etapa, amplia-se a visão do estudante sobre a literatura	90
4.1.4 Etapa semifinal – a produção baseada no aprendizado	92
4.1.5 Fase final do método recepcional - criticidade e ampliação do horizonte	94
CONSIDERAÇÕES	96
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

“Essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (Cosson, 2014, p. 16).

Ainda que a literatura esteja presente em currículos escolares, catálogos das editoras, eventos e meios de comunicação diversos, não há registros de uma definição fixa sobre ela, mas sim acepções, as quais modificam-se em paralelo às transformações dos contextos e discussões acadêmicas. Na afirmação de que “a literatura está em perigo, não há mais leitores de literatura, a literatura já morreu” (Perrone-Moisés, 2016, p. 8), contrapõe-se o crescimento espantoso de obras literárias, impressas e em e-books em todo o mundo.

A literatura, de acordo com Culler (1997, p. 27), consiste em “um ato de fala¹ ou evento textual que desperta certos tipos de atenção. Ela contrasta com outros tipos de atos de fala, como transmitir informações, fazer perguntas ou fazer promessas”². Geralmente os leitores tratam algo como literatura quando encontram um contexto que o identifica como literatura, que pode ser em um livro de poemas ou em uma seção de uma revista. Neste caso, “Se literatura é linguagem descontextualizada, separada de outras funções e propósitos, ela também é em si um contexto, que promove ou elicia tipos especiais de atenção” (Culler, 1997, p. 25).

Esse contraste indica que a literatura não se limita à função comunicativa da linguagem, mas se distingue por sua capacidade de provocar o leitor em um nível sensível e reflexivo. Enquanto outros discursos visam à transmissão objetiva de informações, o texto literário mobiliza afetos, desperta a imaginação e convida à interpretação. Sua força reside justamente em transformar o olhar sobre o mundo, conduzindo o leitor a experiências estéticas e subjetivas que o fazem pensar sobre si e sobre o outro. Essa concepção da literatura como linguagem que afeta e

¹ Na referência de J. L. Austin, Culler (1997, p. 94) situa a fala ou o enunciado como um ato; de Jacques Derrida, extrai a diferenciação entre a fala e a escrita, admitindo que “[...] a fala parece a manifestação ou presença imediata do pensamento, enquanto a escrita, que opera na ausência do falante, tem sido tratada como uma representação artificial e derivada da fala, um sinal potencialmente enganoso de um signo” (Culler, 1997, p. 9).

² “is a speech act or textual event that elicits certain kinds of attention. It contrasts with other sorts of speech acts, such as imparting information, asking questions, or making promises”.

transforma orientada a presente pesquisa, na medida em que propõe refletir sobre como os estudantes podem vivenciar essas experiências literárias e, por meio de novas tecnologias, retextualizá-las em *PodCasts* (Cosson, 2014).

Questionando se há alguma forma especial de organizar a linguagem que informa que algo é literatura, às vezes o texto tem características que o tornam literário; em outros casos, trata-se do contexto³ literário que aduz à literatura. A literatura não contempla um tipo especial de linguagem, sendo que muitas obras literárias não mostram diferença de outros tipos de linguagem, mas funcionam de maneiras especiais, em razão da atenção recebida (tradução nossa, Culler, 1997). Ou seja, muitas vezes, o texto literário não se diferencia de outros tipos de textos pelo estilo ou linguagem usados, mas sim pela maneira como é recebido e valorizado enquanto obra literária.

Candido (1988) também escreveu sobre a literatura, definindo-a na forma que considera a mais ampla possível, de “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita” (Candido, 1988, p. 174).

No contexto educacional brasileiro, especificamente ao Ensino Médio, discutir obras literárias em sala de aula, consiste em uma das exigências curriculares dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que indica a necessidade de trazer novamente a leitura literária para iniciar o trabalho com a literatura, mantendo-se a sua importância e intensificando a experimentação desta prática específica dos discentes:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-

³ A menção ao termo contexto evidencia um quebra-cabeça na definição do que algo é literatura, questionando-se a possibilidade de saber que algo é literatura e pode receber a mesma atenção que o leitor confere aos jornais, por exemplo, encontrando tipos especiais de organização e significados implícitos? A resposta, de acordo com Culler (1997, p. 27-8) é de que “deve ser certamente que ambos os casos ocorrem: às vezes o objeto tem características que o tornam literário, mas às vezes é o contexto literário que nos faz tratá-lo como literatura. Mas a linguagem altamente organizada não torna necessariamente algo literatura: nada é mais altamente padronizado do que a lista telefônica. E não podemos fazer qualquer pedaço de literatura de linguagem chamando-a de literatura: não posso pegar meu velho livro de química e lê-lo como um romance”.

nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (Brasil, 2018, p. 499).

Ainda, segundo Wellek (2003), que definiu como tudo aquilo que foi impresso, bem como limitando-a aos grandes livros, notáveis pela forma ou expressão literária, que explora o valor estético. Referiu a necessidade de distinguir o uso particular dado à língua na literatura, a exemplo dos usos cotidianos e aqueles científicos da linguagem, porque a literatura não possui um veículo exclusivo.

Desse modo, a linguagem literária não é meramente referencial, mas possui um lado expressivo, que comunica o tom e a postura do falante ou escritor, formulando e expressando o que diz, e influenciando a postura do leitor, persuadindo-a e modificando-a (Wellek, 2003).

Situando-a como um objeto estético em razão que, além de funções comunicativas, ensina Culler (1997, p. 32), a obra literária envolve os leitores a considerar a “interrelação entre forma e conteúdo”. Trata-se da estética, e de sua busca para preencher a lacuna entre o mundo de forças e magnitude e aquele de conceitos, tendo nos objetos estéticos, a exemplo de pinturas ou obras de literatura, combinando cores e sons, e o conteúdo espiritual por meio de ideias, a possibilidade de reunir o material e o espiritual.

Entende-se que a literatura possibilita ao leitor uma relação ficcional com o mundo, constante na função estética exercida pela linguagem, quando o indivíduo pode analisar a propriedade da mensagem, especialmente ao se tratar de benefícios ao aprendizado e à formação.

O propósito da leitura de obras literárias na escola pode ser tratado a partir da ideia de o letramento literário dos estudantes pois, conforme refere Cosson (2014, p. 17), a literatura deve manter um lugar especial nas escolas, porque possui a função de tornar o mundo compreensivo “transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”, e isto requer promover o ensino da literatura.

Como pontuado anteriormente, em razão da diversidade nas práticas sociais da escrita é possível refletir sobre letramentos ou mesmo multiletramentos, no sentido de abranger a complexidade dos meios de comunicação acerca da pluralidade de letramento em expressões diversas de letramento: digital, informacional, visual, financeiro, midiático e aquele que designa o processo

construtivo de sentido elaborado com números e não com palavras (Souza; Cosson, 2011).

O letramento literário se volta aos textos literários, compreendendo uma dimensão diferente do uso social da escrita e como forma de assegurar seu efetivo domínio. Disso decorre a importância do letramento literário na escola, em qualquer processo de letramento, e mesmo naquele difundido na sociedade. Isso porque o letramento literário se caracteriza por uma configuração especial e, face à condição própria de existência da escrita literária, o processo de letramento por meio de textos literários compreende uma dimensão do uso social da escrita e uma forma de garantir o seu domínio efetivo (Cosson, 2014).

Entendo, como professor, que o letramento literário só cumpre sua função formadora quando cria vínculos reais entre os leitores. A proposta de Cosson (2014) me inspira justamente por defender que a leitura literária pode formar uma comunidade viva, capaz de dialogar, partilhar sentidos e reconhecer-se no outro. Essa perspectiva reforça minha intenção, neste trabalho, de explorar o potencial das novas tecnologias, como os *PodCasts*, para reaproximar os estudantes da literatura e do sentido coletivo que ela pode gerar.

A proposta de letramento literário deve comportar o objetivo de fortalecer e ampliar a educação literária no ensino básico, de modo a formar uma comunidade de leitores⁴ os quais reconheçam a vinculação entre si e os membros da comunidade no espaço e no tempo. Porque uma comunidade construída em sala de aula vai além da escola, ao capacitar o aluno uma maneira particular de ver e viver o mundo, pois a aprendizagem pela leitura em sala de aula se traduz quando interpretada pelo aluno, via mecanismos aprendidos na escola (Cosson, 2014).

Ainda com respeito à literatura literária, componente do letramento literário, Cosson (2021) a situa para o processo de duas práticas de leituras que se associam e acompanham a história da escrita. Uma delas é a leitura de textos, cumprindo a função estética ou literária, destinada ao divertimento do leitor ou ouvinte, ou seja, uma leitura para o prazer de ler. A outra prática consiste na leitura que reconhece a especificidade dos textos literários, confirmando-se como leitura literária dos textos

⁴ O conceito de comunidade de leitores é dada por Coelho (1976, p. 45 *apud* Cosson, 2014, p. 97), como “um modo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar ativamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se, inteiro, na aventura em que a palavra estética nos envolve, e ao mundo”.

literários, cuja “vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura” (Cosson, 2021, p. 81).

Conforme explica Cosson (2021), a prática inicial, da leitura de textos, requer apenas a disposição para ler ou ouvir, e a capacidade de ler, de modo geral. A segunda depende de uma formação específica, que compreende um aprendizado sobre como identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários.

Se compete à escola - como mediadora entre as obras literárias e o leitor - a criação e o desenvolvimento de práticas incentivadoras da leitura para os seus estudantes, por meio de seus docentes, cabe adotar a inovação nas práticas pedagógicas, com acesso a novos recursos que favoreçam o interesse do aluno.

Neste percurso é preciso estar atento aos novos interesses demonstrados pelos alunos. Na opinião de Perrone-Moisés (2016), os discentes têm buscado informações em blogs literários na internet, sendo que o ensino em sala de aula poderia orientar esses leitores. Afirma que a leitura de obras literárias começa nas famílias em que há leitores, o que considera cada vez mais raro atualmente. Assim, é maior a responsabilidade da escola na qual a função dos professores é mostrar que a leitura literária é um prazer e não uma obrigação.

Sobre essa função docente, acrescenta Perrone-Moisés (2016, p. 26), é cada vez mais raro que a leitura literária tenha seu início no âmbito familiar, mantendo-se também na função da escola, quando compete aos docentes mostrar aos estudantes que a leitura é um prazer e não obrigação. Os estudantes, por sua vez, se encontram “afogados na cultura de massa, jovens leitores privados de uma riquíssima herança que ignoram. Salvo poucas exceções, eles são deserdados e terão pouco a deixar para seus filhos”.

Lembramos que formar leitores a partir do ensino em instituições escolares tem sido um desafio aos educadores, considerando que a leitura literária requer esforços os quais compreendem ativar conhecimentos prévios do aluno, assim como inferir na interpretação e explicitação do conteúdo do texto.

A dificuldade em inserir discussões sobre literatura para estudantes do Ensino Médio permite pressupor que grande parte deles não manifesta interesse pela literatura em razão de que “as aulas de literatura nem sempre atendem às expectativas dos alunos e, que na maioria das vezes até provocam desânimo e desinteresse, já que geralmente são alicerçadas ao uso do livro didático” (Costa; Araújo, 2020, p. 52).

Essa falta de interesse tem a sua confirmação quando analisados os resultados da 6ª pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁵, cujo objetivo principal consistiu em conhecer o comportamento do leitor medindo intensidade, forma, limitações, motivação, representações e “as condições de leitura e de acesso ao livro - impresso e digital – pela população brasileira na atualidade” (Instituto Pró-Livro, 2024, p. 7).

Para obter respostas sobre a leitura no Brasil, o objetivo central desta pesquisa foi coletar informações acerca das seguintes questões:

Hábitos e motivações para a leitura; Representações e valorização da leitura; Leitura de literatura; Preferências sobre livros, gêneros e autores; A leitura em diferentes suportes; O acesso a livros - em papel e digital, envolvendo bibliotecas e os diferentes canais de distribuição e venda; O papel das escolas, das famílias e das bibliotecas na formação de leitores e no desenvolvimento da leitura no Brasil; Práticas leitoras e acesso em meio digital e fragmentada, em diferentes materiais (livros, jornais, revistas e hipertextos), suportes (impressos, digitais) e ambientes; A formação de leitores e a influência para o consumo ou acesso aos livros, via mídias digitais (blogs, clubes, sites etc) ou outros meios (Instituto Pró-Livro, 2024, p. 7).

A pesquisa definiu como leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos 3 meses” (Instituto Pró-Livro, 2024, p. 14).

Sobre leitores de livros de literatura são registrados como aquele leitor que “[...] leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de literatura (como contos, crônicas, romances ou poesias) por vontade própria, nos últimos 3 meses” (Instituto Pró-Livro, 2024, p. 36).

Com respeito à frequência de leitura de livros de literatura por vontade própria, da amostra de discentes do Ensino Médio entrevistados indicaram a seguinte frequência (Quadro 1):

⁵ A 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* foi realizada entre 30 de abril a 31 de julho de 2024, tendo como público-alvo crianças com 5 anos e mais, sem requisito de escolaridade mínima, em uma amostra de 5.504, com leitura por 21 unidades federativas (UFS), em 208 municípios. O método de coleta consistiu em entrevistas domiciliares face a face por meio de tablets com um questionário de 147 questões. O enfoque foi quanto às práticas e avaliação leituras digitais X impressa. Leitura. O patrocínio foi da Lei Rouanet e do Itaú Unibanco (Instituto Pró-Livro, 2024).

Quadro 1 – Frequência (%) de leitura de livros de literatura por vontade própria, e livros didáticos indicados pela escola, e livros de literatura indicados pela escola, por discentes do Ensino Médio (1º ao 3º Ano)

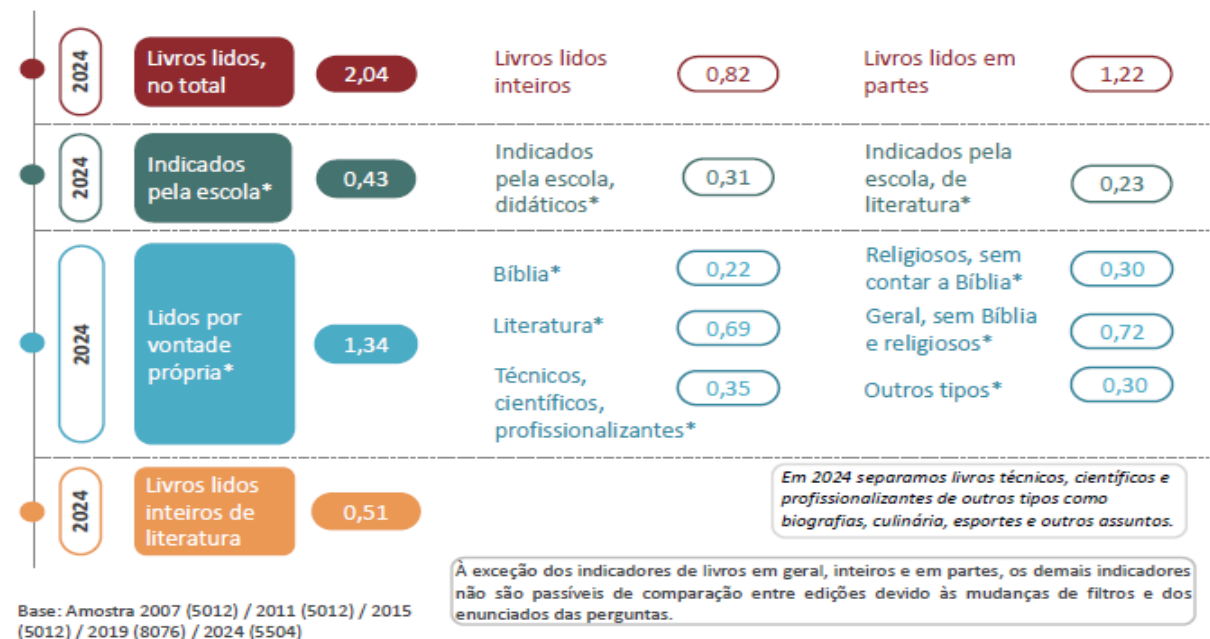
Alternativas	Livros de Literatura: por vontade própria (1.956 alunos)	Livros Didáticos indicados pela escola (324 alunos)	Livros de Literatura indicados pela escola (324 alunos)
Todos os dias ou quase todos os dias	7%	22%	6%
Pelo menos 1 vez por semana	10%	27%	19%
Pelo menos 1 vez por mês	9%	14%	16%
Pelo menos 1 vez a cada 3 meses	7%	8%	8%
Menos de uma vez a cada 3 meses	5%	4%	6%
Não lê	62%	25%	45%

Fonte: Instituto Pró-Livro (2024, p. 44; 45; 46).

Os dados apresentados mostram que a maioria dos estudantes não lê livros de literatura por sua própria iniciativa, e aqueles que confirmam essa leitura representam 7%, em uma frequência diária, 10% semanalmente e 9% mensalmente, como mais incidentes.

Já entre todos os entrevistados, os resultados sobre as frequências na leitura e o tipo de material podem ser visualizados na Figura 1.

Figura 1 - Média de livros lidos nos últimos 3 meses (Entre todos os entrevistados)⁶



Fonte: Instituto Pró-Livro (2024, p. 25) - adaptado.

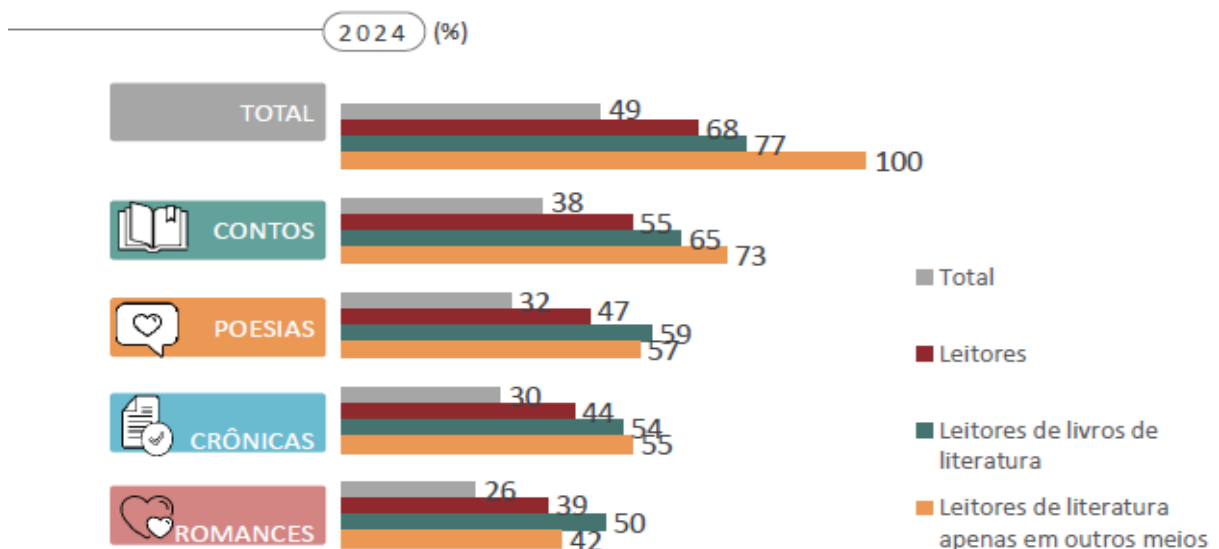
⁶ Os entrevistados correspondem a Não alfabetizado/Não frequentou escola formal: (6%); Fundamental I (1º a 4º série ou 1º ao 5º ano): (17%); Fundamental II (5º a 8º série ou 6º ao 9º ano): (23%); Ensino Médio (1º ao 3º ano): (36%); Superior: (18%).

Conforme os dados registrados, os livros de literatura lidos inteiros corresponderam à média de 0,51 livros, sendo que nesta forma de leitura, lidos por vontade própria, indica a média de 0,69 livros.

Na questão que abordou a leitura da literatura, nos últimos três meses, por meio que não seja livros, foi perguntado se o entrevistado leu contos, crônicas, romances e/ou poesias. Este universo de leitores foi definido pelo Instituto Pró-Livro em três distintas classificações, considerando a leitura de livros de literatura de contos, crônicas, romances ou poesias: a) leitores de livros de literatura: leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de literatura por vontade própria, nos últimos 3 meses; b) leitores de literatura apenas em outros meios ou formatos: leu literatura nos últimos 3 meses apenas por meios que não sejam livros, ou seja, em redes sociais, aplicativos de mensagens, blogs, sites, revistas, jornais ou outros materiais impressos que não sejam livros; c) leitores de literatura independente do meio: leu literatura nos últimos 3 meses, “independente do meio, sejam livros ou meios que não sejam livros” (Instituto Pró-Livro, 2024, p. 36).

Os dados indicam que dentre alfabetizados (5.158), leitores (2.547), leitores de literatura (1.372), e leitores apenas em outros meios (1.463). Os leitores de livros de literatura corresponderam a 77% (Fig. 2).

Figura 2 - Leitores de literatura nos últimos 3 meses por meios que não sejam livros – total e leitores



Fonte: Instituto Pró-Livro (2024, p. 37).

É possível reconhecer, por meio dessa pesquisa as dificuldades encontradas quanto à inserção de discussões acerca da literatura e de temas propostos por ela no ensino de literatura em sala de aula para estudantes do Ensino Médio, e quanto às possibilidades de uso de ferramentas e/ou recursos tecnológicos para o ensino. Inerente ao processo de ensino para a leitura se encontram as transformações da tecnologia e a oferta de recursos para que a comunicação para alcançar o aluno em seu aprendizado e para a prática da leitura, visando ao uso da comunicação como oportunidade de melhor acesso à informação e ao conhecimento.

Consoante às novas tecnologias, selecionamos para reflexão e aplicação o uso de *PodCasts* como estratégia de discussão de obras literárias para estudantes de Ensino Médio. Apoiados nessa perspectiva acerca da relevância da leitura literária para estudantes do Ensino Médio, apresenta-se como tema proposto para esta pesquisa as representações de vozes negras femininas nas escritas de Carolina Maria de Jesus (2021) e Conceição Evaristo (2017), aproximando-as das novas tecnologias como estratégia de discussão de obras literárias.

A motivação para este trabalho tem sua justificativa na percepção de que a escola poderá fornecer ao discente habilidades para a leitura literária, integrando às novas tecnologias. Dadas as inovações que as tecnologias digitais têm oferecido como recursos à aprendizagem em sala de aula, a proposição ao uso de ferramentas como o *PodCasts* para que o discente efetive o letramento literário se aplica como uma alternativa pedagógica e metodológica de ensino.

Compreende ainda a importância de pesquisar acerca de uma temática social que faz referência à literatura construída por mulheres negras, no sentido de viabilizar aos estudantes o acesso ao conhecimento de suas obras.

Ainda, a realização deste trabalho vincula-se estreitamente à minha trajetória como professor de Língua Portuguesa e Literatura, marcada pela busca constante de estratégias para despertar o interesse dos estudantes pela leitura literária. Ao longo dos anos, percebi que muitos estudantes se distanciam da literatura por não se reconhecerem nos textos trabalhados em sala de aula. Essa constatação me levou a refletir sobre a importância de propor práticas de leitura que dialoguem com suas realidades e linguagens, especialmente por meio de recursos tecnológicos como os podcasts.

Destaca-se que ao desenvolver habilidades no estudante para ler literatura, também terá como resultado o reconhecimento da escrita como elemento norteador

de sua participação na sociedade, pela aprendizagem da escrita que permeia, de acordo com Cosson (2021), as relações socioculturais, posto ser o letramento um fenômeno plural e o letramento literário uma de suas práticas, que envolve os textos literários em sua leitura e escrita.

A leitura em gênero digital tem registros na pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (2024), a qual indica a leitura de gêneros literários nos três últimos meses em meios virtuais, destacando-se em redes sociais, como Facebook ou Instagram, a leitura de Contos (22%) e Poesias (22%). Em mensagens como o WhatsApp, a leitura de Contos (22%); e, em sites da internet, novamente a leitura de Contos (23%).

Realizando uma distinção dos dados apresentados pelo Instituto Pró-Livro (2024) para leitores de literatura, de todos os entrevistados, comparativamente estudantes do Ensino Médio, à média considerada de pelo menos um livro de literatura a cada três meses, encontra-se que 77% dos leitores corresponderam a esse requisito; para os discentes do Ensino Médio, o correspondente foi de 7%.

Analisando esses resultados, entende-se que o interesse pela leitura e leitura de literatura por estudantes do Ensino Médio, pode não estar associada às dificuldades de acesso, tempo ou interesse, mas corresponder a um gosto pessoal que não inclui a leitura como alternativa para aquisição de conhecimento, cultura, aprendizagem ou lazer.

A produção do setor editorial brasileiro no ano de 2022 registrou o lançamento de 13 mil novos títulos, sendo 30% ficção, 33% não ficção, 32% livros científicos, técnicos e profissionais (CTP), e 6% livros didáticos (SNEL, 2023). Desse número, a produção digital pelo setor editorial brasileiro, no ano de 2022, somou 120 mil títulos, sendo que os e-books representaram 93% e os audiolivros 7% (Facchini, 2024).

Informações acerca da produção de livros em 2023, conforme o Sindicato Nacional dos Editores de Livro (SNEL, 2024), confirmam que foram lançados 14 mil títulos, correspondendo 33% a CTP, 31% não ficção, 30% ficção e 7% didáticos; desses, 1% foram lançados em áudio, e 83% e-book. “Em 2023, os conteúdos digitais corresponderam a 8% no faturamento das editoras (impresso + digital), isso significa um aumento de 2 pontos percentuais em relação ao ano anterior” (Neves, 2024).

No processo de ensino-aprendizagem para a leitura literária em sala de aula com uso de tecnologia, propõe-se produzir material didático utilizando o *PodCasts*

como recurso tecnológico que “surge como uma tecnologia alternativa com enorme potencial para ser utilizada a serviço do processo de ensino e aprendizagem” (Lima; Campos; Brito, 2020, p. 3). A hipótese é que a utilização de recursos tecnológicos possa viabilizar a inserção de tais discussões, com o uso da ferramenta tecnológica *PodCasts* para a aplicação de unidades didáticas para o ensino de literatura no Ensino Médio, e que pode aproximar a temática sobre escritos de mulheres negras e o leitor que não gosta da literatura.

É importante lembrarmos que o *PodCasts* se caracteriza como “[...] um método pelo qual arquivos de mídia, como áudio ou vídeo, são anunciados e circulados pela Internet” (Fujitsu, 2021), e ainda como “[...] a disseminação de arquivos indicados, como conteúdo de áudio ou vídeo, pela Web para uso em equipamentos portáteis de áudio/vídeo e computadores” (Mello, 2021). Destaca-se que o *PodCasts* “pode ser usado de várias formas para abrigar diversos tipos de conteúdo, desde dramatizações ou narrações de livros até a disponibilização da gravação de aulas” (Mafort; Ramos; Fernandes-Santos, 2019, p. 7).

Face a essas constatações questiona-se: **de que modo atender à necessidade de discutir literatura de temática sociais/contemporâneas por meio de aparatos tecnológicos, a fim de tornar o ensino da literatura mais interessante para os estudantes do Ensino Médio?**

Com base nessas informações, ao verificar os registros em sites de busca na internet, especialmente o Google Acadêmico, verifica-se a ausência de uma unidade didática que possibilite a aplicação do *PodCasts* nesse processo de ensino da literatura para estudantes do Ensino Médio.

Isso pressupõe que a elaboração de uma unidade didática com este enfoque poderá contribuir para a formação do leitor literário conforme propõe a BNCC via “formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário [...]” (Brasil, 2018, p. 503).

Além disso, durante o desenvolvimento desta proposta de estudo, a realização de pesquisas acerca da literatura, de seu ensino e relevância para a formação do leitor em sala de aula, contribuiu para o ensino da Língua Portuguesa.

Para tanto, estudo foi realizado com a seleção de uma obra de cada uma das autoras apresentadas acima: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus e *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo.

Como objetivo geral para a pesquisa definimos analisar a promoção de discussões literárias com estudantes de Ensino Médio, via novas tecnologias, buscando compreender o significativo e interessante dos discente por este processo.

Como objetivos específicos definiu-se:

- identificar o contexto do ensino da literatura para estudantes do Ensino Médio;
- analisar como a discussão sobre a presença de mulheres negras como autoras de literatura;
- apresentar proposições para o contexto do ensino da literatura, com o fito da ampliação do repertório leitor dos estudantes;
- descrever aspectos do *PodCasts* como ferramenta ou recurso tecnológico na aplicação da proposta didática para o ensino da literatura a estudantes do Ensino Médio;
- elaborar uma unidade didática, utilizando *PodCasts* para a aplicação do projeto no ensino da literatura em sala de aula para estudantes do Ensino Médio; e,
- avaliar o desenvolvimento dos estudantes na inserção de discussões sobre a literatura e conteúdos inerentes com a aplicação da unidade didática nas atividades sugeridas pelo Mestrado junto aos estudantes do Ensino Médio.

Este texto estrutura-se em três seções. Na primeira seção, apresentamos a fundamentação teórica para sustentação da problemática, elencando subseções que compreenderão os assuntos relacionados ao tema da pesquisa. A subseção 1.1 descreve a literatura e o seu ensino em sala de aula; a subseção 1.2 apresenta as especificidades contidas em obras literárias, abordando os escritos de Maria Carolina de Jesus, e de Conceição Evaristo; na subseção 1.3, o assunto é o *PodCasts*, em sua caracterização como ferramenta tecnológica e quanto à sua aplicação no ensino e aprendizagem do letramento literário.

A segunda seção apresenta a metodologia definida para a realização da pesquisa, delineamento, tipo de pesquisa, conceitos, etapas de realização, e instrumentos para o processo.

Na terceira seção elaboramos uma unidade didática utilizando *PodCasts* com o propósito de aplicar no ensino da literatura para estudantes do Ensino Médio.

Apresentamos nesta introdução a temática de investigação, problema, justificativa, objetivos e estruturação do trabalho, no sentido de direcionar a continuidade desta dissertação. Na sequência, apresentamos o delineamento

metodológico para a ação investigativa. Ao final, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa.

1 LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS COM A FERRAMENTA DE PODCASTS

“A formação de leitores literários perpassa pela sistematização de práticas pedagógicas na perspectiva do letramento literário” (Corrêa; Magalhães, 2023, p. 33).

1.1 O IMPACTO DA LITERATURA NO HUMANO

Para Cosson (2014), a leitura e a escritura do texto literário permitem ao leitor encontrar o senso de si mesmo e da comunidade na qual atua, posto que indica aquilo que é o leitor e o incentiva a desejar e a expressar o mundo por si mesmo, como resultado de uma experiência a ser realizada, o que configura a literatura. Nesse contexto, trata-se a literatura,

Mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (Cosson, 2014, p. 17).

Esta apresentação questiona o que são obras literárias, na interpretação de Alatorre (2012, p. 43), para o qual consistem em uma história, um poema, um romance, pois as obras literárias transmutam-se em linguagem que referem contextos tais como “a adoração da beleza, a indignação pela injustiça individual ou social, o fascínio pelo mistério da vida ou pelo mistério da morte, o sentimento de serenidade ou terror ou da melancolia deixada por uma certa noite”.

Mantido por longo tempo no centro dos debates educacionais, o ensino da literatura tem perdido importância, com a disciplina de literatura retirada de currículos escolares, não mais interpretada como sendo “uma poderosa mediadora entre diferentes culturas, função que hoje em dia, num mundo globalizado pela informação e pelos deslocamentos humanos, é mais do que nunca oportuna” (Perrone-Moisés, 2016, p. 33).

O que se mantém em questão nos estudos literários é a oscilação entre polos que Perrone-Moisés (2016, p. 33) considera extremos, mencionando o conteudismo e o formalismo, porque os estudos literários têm alternados essas duas fases, mostrando excessos que deixam escapar um lado da obra, perdendo de vista sua unidade. “Por ser criação de significados a partir de dados da realidade, a obra literária, diferentemente dos textos verbais apenas comunicativos, diz algo em determinada forma, mais complexa, mais rica, mais ambígua”. Trata-se da experiência que é adquirida pelo leitor, ao compreender a obra literária em sua mensagem e descrição, para além de uma explicação, mas abordando a arte.

E, se há alegações de que o ensino tradicional da literatura pode parecer um pretense elitismo desse ensino, na interpretação de que o texto literário é complexo e sofisticado, a questão se aplica à sua manutenção nos currículos do Ensino Médio, sobre a qual responde Perrone-Moisés (2016), com a seguinte reflexão:

Porque, exatamente por ser complexa, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude. Além disso, considerar elitista o ensino de matérias complexas é subestimar a capacidade dos alunos. A complexidade é uma questão de nível. O ensino deve ser oferecido em níveis progressivos, tanto no estudo da linguagem como no estudo de outras matérias. Por que evitar a dificuldade no estudo da linguagem e não no estudo da matemática, por exemplo (Perrone-Moisés, 2016, p. 34).

Ainda para a autora, quando são introduzidos nos programas escolares textos comunicativos extraídos da mídia, provavelmente mais fáceis e preferidos pelos discentes, em prejuízo de textos clássicos, se caracteriza uma irresponsabilidade da escola, no sentido de privar os estudantes do conhecimento de sua herança cultural, e deixando-os sem preparo para o enfrentamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), assim como dos vestibulares, os quais mantêm os autores clássicos da língua em seus exames (Perrone-Moisés, 2016), além do enriquecimento cultural do indivíduo.

Na contemporaneidade, a vida parece mais apressada e competitiva, acompanhada do uso excessivo das redes sociais e da internet, com pouco tempo livre para a discussão de sentidos que compreendem a condição humana, as relações entre as pessoas e o futuro do universo. É um estado de coisas inerente às crianças, adolescentes e jovens, os quais continuam apresentando questionamentos, dúvidas e perplexidades de modo que “[...] podem se interessar

pouco pelos estudos. Em muitos casos, eles não conseguem compreender o motivo pelo qual estudam literatura, contos, crônicas, fábulas, produção textual etc. (Silva; Dias, 2019, p. 413).

Nesse sentido, a aula de literatura deverá se caracterizar como um espaço no qual o aluno

[...] aprende a explorar diferentes tipos de textos, a superar barreiras de leitura, a ir além do senso comum para atribuir sentido às atividades de linguagem que ele participa em determinados contextos sociais de comunicação e interação humana (Leites; Michalski; Missio, 2021, p. 145-6).

O ensino da literatura em sala de aula, para estudantes do Ensino Médio, tem sido pensado sob a condição de aniquilamento porquanto não confere à leitura e à fruição das obras literárias o destaque merecido, remetendo à necessidade de realocação da literatura no contexto escolar com o intuito de oferecer ao aluno argumentos que o motivem para essa disciplina. Dentre os argumentos, a literatura tem “poder humanizador, capaz de nos libertar de nossos próprios conhecimentos e saberes que antes julgávamos como verdadeiros e necessários, considerando que a leitura literária permite ao aluno refletir sobre questões da condição humana” (Costa; Araújo, 2020, p. 52).

Em uma nova perspectiva, a escola tende a direcionar a formação do leitor via leitura de textos/obras literários, como um evento mais restrito, porém mais garantido, já que se responsabiliza pelo desenvolvimento do hábito pelo prazer de ler com base na fruição sem compromisso das obras. Porque é entendido que,

de todas as transformações ocorridas, certamente a mais significativa é a que revisita a histórica e constante associação entre leitura de obras literárias e educação para defender não apenas a ratificação da importância da leitura das obras literárias na escola, nem apenas a simples leitura extensiva das obras, nem apenas a centralidade da leitura das obras no ensino da literatura. Trata-se de ir além e reivindicar que a leitura das obras literárias não seja mais subordinada a outros fins que não o do ensino da literatura compreendido como o ensino de uma forma específica de ler as obras literárias que é a leitura literária ou letramento literário (Segabinazi; Cosson, 2023, p. 10).

Na leitura literária, a escrita de um texto como parte das atividades que compõem o letramento literário deve ir além da leitura e da compreensão do texto,

mas a produção de algo escrito deve conter elementos significativos para a vida, sendo necessária a prévia compreensão da estrutura da língua materna. A aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais escritos na escola permitem que a leitura, compreensão, discussão, análise e produção textual, geralmente praticadas em aulas de língua materna, contribuam para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, tornando-o um ser crítico e ativo (Silva; Dias, 2019).

Galvão e Silva (2017) entendem o ensino da literatura no Brasil sob a imposição de leituras descontextualizadas, a qual não estimula nos discentes o gosto pela leitura ao ensinar a história da literatura, com base em fragmentos de textos. No Ensino Médio a maioria das propostas para o ensino da literatura segue o conteúdo curricular e obrigatório com destaque para cronologias das escolas literárias e as características intrínsecas, sem considerar as relações que são estabelecidas entre o leitor e o seu aspecto sensível.

Nessa compreensão, a literatura se formata como manifestação universal de todos os seres humanos, em todos os tempos. A afirmação de Candido (1988), de que é impossível ao homem viver sem a possibilidade de acessar alguma espécie de fabulação, semelhante ao sonhar de todas as noites; ninguém consegue passar as vinte e quatro horas do dia sem momentos de entrega ao universo fabulado.

Vista como um tipo especial de escrita, a análise da literatura em suas funções admite que poderia civilizar “não apenas as classes mais baixas, mas também os aristocratas e as classes médias”⁷ (Culler, 1997, p. 37), porquanto vista como um objeto estético que poderia tornar as pessoas melhores quando vinculado a uma determinada ideia de sujeito, chamado pelos teóricos de sujeito liberal, não por situação ou interesses sociais, mas “por uma subjetividade individual (racionalidade e moralidade) concebida como essencialmente livre de determinantes sociais”⁸ (Culler, 1997, p. 37).

A literatura, portanto, como objeto estético, isento de propósitos práticos e induzindo tipos particulares de reflexão e identificações, ajuda o homem a tornar-se sujeito liberal⁹ por meio do exercício livre e desinteressado de uma faculdade imaginativa, a qual associa o conhecimento e o julgamento na relação correta:

⁷ Trata-se de uma concepção antiga do conceito de literatura literária.

⁸ “[...] *but by an individual subjectivity (rationality and morality) conceived as essentially free of social determinants*”.

⁹ Culler (1997, p. 37-8) explica a liberalidade do sujeito como resultado da ação direta da literatura, mediante argumentação e encorajamento na “consideração de complexidades sem pressa de

A literatura faz isso [...] encorajando a consideração de complexidades sem pressa para julgamento, envolvendo a mente em questões éticas, induzindo os leitores a examinarem a conduta (incluindo a sua própria) como um estranho ou um leitor de romances faria. Promove imparcialidade, ensina sensibilidade e discriminações finas, produz identificações com homens e mulheres de outras condições, promovendo assim o sentimento de companheirismo¹⁰ (Culler, 1997, p. 37).

Atribuindo à literatura a capacidade de modificar o leitor, Culler (1997, p. 38) afirma que em uma conversa com pensamentos e declarações daqueles que são líderes intelectuais, o coração do leitor passa a bater no ritmo de um sentimento de humanidade universal, admitindo que não há diferença de classe, credo ou ideologia política que possa destruir o poder genial de encantar e de instruir.

No estudo de obras literárias produzidas por mulheres negras, a leitura confere ao leitor mudança na percepção e leitura do mundo, de modo que pode construir internamente sentimentos literários que se coadunam com as mensagens encontradas na leitura.

Candido (1988) visualiza a função da literatura em sua vinculação com a complexidade de sua própria natureza, situada em três faces: construção de objetos autônomos como estrutura e significado; forma de expressão, manifestação de emoções e visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; forma de conhecimento, como incorporação difusa e inconsciente.

E, sendo que a criação do escritor somente encontrará a sua realização final na leitura, porque ao artista compete confiar a outra pessoa a tarefa de completar aquilo que iniciou, considerando que é através da consciência do leitor que ele se perceberá como essencial à sua obra, de onde se deduz que toda obra literária é um apelo: “Escrever é apelar ao leitor para que este faça passar à existência objetiva o desvendamento que foi empreendido por meio da linguagem” (Sartre, 2004, p. 39).

Na sociedade, a literatura segue como instrumento de poder, de instrução e de educação, presente em currículos educacionais, e proposta a cada um como

julgamento, envolvendo a mente em questões éticas, induzindo os leitores a examinar a conduta (incluindo a sua própria) como um estranho ou um leitor de romances faria”. Ao promover o desinteresse, a literatura ensina sensibilidade e discriminações finas, produz identificações, promovendo o sentimento de camaradagem.

¹⁰ “Literature does this [...] by encouraging consideration of complexities without a rush to judgement, engaging the mind in ethical issues, inducing readers to examine conduct (including their own) as an outsider or a reader of novels would. It promotes disinterestedness, teaches sensitivity and fine discriminations, produces identifications with men and women of other conditions, thus promoting fellow-feeling”.

equipamento intelectual e afetivo. Em sua ação, a literatura desempenha papéis, ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, conferindo ao homem a possibilidade de viver dialeticamente os problemas. É indispensável ao homem a literatura sancionada, a proscrita, a que os poderes sugerem e aquela que nasce de movimentos de negação do estado de coisas que predominam (Candido, 1988).

É exatamente essa capacidade poderosa de modificar o leitor em sua experiência inicial e final de leitura, que confirma a literatura em sua importância no ensino escolar, porque a construção do leitor compreende um aprimoramento contínuo na busca de conhecimento, e a mescla de papéis oferecidos pela literatura forma o leitor literário.

Constante no tema e no objetivo principal deste trabalho, a expressão obras literárias recebeu atenção de Butler (1973, p. 29), em seu estudo conceitual, afirmando que “uma obra literária depende da existência de instituições humanas (das quais, de fato, os críticos se tornaram parte integrante), governando sua produção e garantindo sua relação com os propósitos humanos”¹¹, como fatores determinantes da produção de uma obra literária, porque nessa produção devem estar presentes essas características institucionais¹².

Em seu comentário, a definição de uma obra literária deve observar um determinado conceito de literatura sobre mudanças ao longo do tempo, com resultados que adicionam, eliminam e reassumem características centrais ou típicas. Butler (1973) entende que a literatura é vista como instituição que racionaliza as características intrínsecas às obras literárias. A definição mais abrangente da expressão obras literárias, portanto, requer notar que fatos acerca de sua natureza têm relação constante com fatos institucionais que incidem em sua produção e uso.

Diante dessas reflexões, compreendemos que o impacto da literatura no humano se manifesta na possibilidade de formar sujeitos mais sensíveis, críticos e conscientes de si e do outro. A leitura literária, quando vivenciada como experiência estética e não apenas como obrigação escolar, desperta emoções, amplia horizontes e contribui para a construção de identidades e valores. Essa percepção

¹¹ “[...] a literary work is dependent upon there being human institutions (of which indeed critics have become an integral part), governing its production, and guaranteeing its relationship to human purposes. We only know that a literary work has been produced if these institutional features come into play”.

¹² Buttler (1973, p. 29), exemplifica que “somente com a instituição do casamento que certas formas de comportamento constituem o casamento do Sr. Smith com a Sra. Jones”, afirmando a necessidade das características institucionais indicadas e adequadas para que certos tipos de comportamento verbal possam ser considerados como a produção de uma obra literária.

emerge de minha prática docente, na qual observo que os discentes se envolvem mais profundamente com os textos quando percebem neles ecos de suas próprias vivências e questões existenciais.

Assim, pensar o ensino de literatura é também pensar em modos de favorecer esse encontro entre texto e leitor, entre palavra e experiência. É nesse contexto que o conceito de letramento literário ganha relevância, pois propõe uma mediação intencional e sistematizada que permite à escola transformar a leitura literária em um espaço de formação humana e social, aspecto que será desenvolvido no próximo item.

1.1.1 Interação Literária: O que é?

O letramento em si tem o seu significado na amplitude do saber ler e escrever, mas na responsabilidade pelos conhecimentos que são veiculados pela escrita, pelos modos como ela é usada para a comunicação e relacionamento entre as pessoas, e a maneira usada para dizer e conferir forma ao mundo. Em resumo, “O letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados” (Souza; Cosson, 2011, p. 102).

Ao conceituar o letramento literário deve-se pensar que não se trata de um produto ou alguma coisa acabada e pronta, mas algo que vai sendo construído ao longo do tempo, acompanhando o percurso da própria vida. Logo, o letramento literário “não começa, nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela” (Cosson, 2020, p. 196).

Concernente ao letramento literário, se a escrita se situa cotidianamente nas ações humanas, o homem alfabetizado realiza as suas práticas sociais as quais contemplam a leitura e a produção de textos em contextos diversos que exercitam o diálogo via letramento. É nesse ambiente que a literatura “direciona ao domínio da palavra a partir dela mesma, logo, o letramento literário depende do posicionamento da escola, tratando de forma diferenciada, enfatizando a experiência da literatura” (Milito; Dias, 2019, p. 526).

Aqui estarão presentes as oficinas, as rodas e os diários de leitura, destinados a viabilizar o desenvolvimento da competência leitora de estudantes (Milito; Dias, 2019).

Com essa interpretação, o letramento literário se instala na expansão do uso do termo letramento, integrando os multiletramentos, como usos sociais da escrita, notadamente com respeito às práticas sociais da escrita voltadas à competência e aos conhecimentos, abrangendo os processos comunicacionais e envolvendo setores atinentes à finalidade da escrita, considerando contextos e recursos selecionados.

O letramento literário, entretanto, possui uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular, pois a literatura ocupa um lugar específico em relação à linguagem, ou seja:

O letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar (Souza; Cosson, 2011, p. 102).

Cosson (2020) indica como que a promoção do letramento literário na escola deve buscar desenvolver a competência literária do aluno. As implicações pedagógicas e literárias desse objetivo seguem enfoques pré-determinados: o termo desenvolver, tem como enfoque o objetivo educacional em relação à ampliação e ao aprimoramento, sendo que o processo de ampliar considera que no letramento o aluno já traz consigo alguma competência literária, de modo que o ponto de partida e de chegada será sempre o aluno, e não o saber escolar previamente determinado.

Com respeito à expressão competência literária é preciso compreender que para ter literatura é preciso ir além da leitura, mas internalizar uma gramática da literatura que permite ao leitor converter os enunciados linguísticos em estruturas e sentidos literários. Esta gramática, por isso, adquirida por meio de experiência e estudo de obras literárias, é evidenciada face ao reconhecimento das convenções instituintes da literatura, configurando assim a competência literária (Cosson, 2020).

O conceito de competência literária foi mencionado por Cosson (2020) citando-a na introdução feita por Culler (1975), quando partiu de um paralelo com a competência linguística de Chomsky, afirmando que para ler literatura não basta ler, pois, diferentemente do leitor em geral, o leitor literário retém uma gramática da

literatura, de modo a modificar os enunciados linguísticos em estruturas e sentidos literários (Cosson, 2020).

A introdução do termo competência literária por Culler (1975) fez referência ao conhecimento implícito e internalizado que o indivíduo possui sobre as regras da literatura. O fato de conhecer uma língua e ter conhecimento do mundo não torna alguém um leitor perceptivo e competente, mas a conquista depende da familiaridade com diversas literaturas e de orientação, a qual pode ser realizada pelos professores na direção de uma competência literária (Afifuddin, 2017).

Culler (1975, p. XI), no Prefácio da *Routledge Classics Edition* apresentou a competência literária com a seguinte descrição:

Ao falar de ‘competência literária’ como o que a poética busca elucidar, peguei emprestado um termo de Noam Chomsky, que descreveu a linguística como a tentativa de construir um modelo explícito de competência linguística, o que o falante de uma língua implicitamente sabe. A noção de competência literária foi frequentemente criticada em revisões ou discussões posteriores da Poética Estruturalista - geralmente por presumir que havia uma maneira adequada (competente) de ler literatura, mas na verdade a noção não precisa implicar tal presunção. Se em nossa sociedade as convenções da instituição literária, da prática de ler literatura, são que os leitores podem interpretar obras de uma variedade de maneiras, então isso é um fato sobre a competência literária [...] ¹³. (Culler, 1975, p XI).

Segundo Culler (1975), a tarefa do analista será tornar explícitos os tipos de operações envolvidas na geração dos tipos de inferências feitas pelos leitores. A competência, então, é atribuída à aprendizagem envolvida, ao chegar a ler literatura, do mesmo modo que ao aprender uma língua, quando os leitores adquirem ambos os conjuntos de categorias e procedimentos para sua aplicação.

Na construção literária dos sentidos o letramento literário é realizado com questionamentos ao texto acerca de quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. As respostas serão obtidas quando examinados os detalhes do texto e a configuração de um contexto o qual se insere a obra em um

¹³ “In speaking of “literary competence” as what poetics seeks to elucidate, I borrowed a term from Noam Chomsky, who had described linguistics as the attempt to construct an explicit model of linguistic competence, what the speaker of a language implicitly knows. The notion of literary competence was frequently criticized in reviews or later discussions of Structuralist Poetics — generally for presuming that there was one proper (competent) way to read literature, but in fact the notion need not entail any such presumption. If in our society the conventions of the literary institution, of the practice of reading literature, are that readers may interpret works in a variety of ways, then that is a fact about literary competence [...]”.

diálogo com outros tantos textos. “Estes procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor” (Souza; Cosson, 2011, p. 103).

Entende-se que a redação desse assunto, elaborada nessa seção, poderá contribuir no conhecimento acerca da importância da literatura na construção intelectual do aluno, por meio do desenvolvimento de sua competência leitora. Assim, quando o letramento literário é aplicado em sala de aula, o aluno que realiza a leitura de obras literárias adquire a aprendizagem para a análise, interpretação e produção de texto em diferentes contextos.

Para que o aluno aprenda a analisar, interpretar e produzir textos, a sugestão de Cosson (2020) inclui duas sequências – básica e expandida, as quais permitem a condução das aulas de literatura na escola. Explicando a sequência básica, abrange quatro etapas: motivação, momento de preparação e estimulação do aluno para a leitura do texto literário; introdução, com a apresentação do texto aos leitores; leitura, consistindo na leitura acompanhada do texto; interpretação, como a construção do sentido do texto pelo encontro individual do leitor com a obra e o registro da construção em outro texto.

Para a sequência expandida, Cosson (2020) propõe a abrangência da sequência básica, acrescentando as etapas de contextualização e de expansão, as quais explica: a etapa de leitura pode ser dividida em dois momentos, quais sejam, de primeira e de segunda interpretação. As contextualizações se encontram entre essas duas interpretações, com diversas possibilidades de localização do texto no âmbito dos estudos literários. A expansão, por sua vez, estabelece relações intertextuais entre o texto lido e demais obras, finalizando a sequência expandida.

Ainda apresentando as ideias de Cosson (2014, p. 21) “No Ensino Médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como uma cronologia literária”. Os dados são passados aos discentes em uma sucessão dicotômica entre estilos de cada época, cânone e dados bibliográficos dos autores. Ainda, são fornecidas algumas poucas informações sobre gêneros, formas fixas e retórica, tudo em um molde tradicional. Quando são apresentados textos literários, caracterizam-se por fragmentos, somente para a confirmação das características dos períodos literários estudados. É assim que

o conteúdo da disciplina literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há porque insistir na leitura de textos literários (Cosson, 2014, p. 22).

Com esse entendimento, a afirmação sobre a diferença latente entre aquilo que a escola e os estudantes visualizam acerca da literatura e o ensino-aprendizado é de que “ocasiona a imposição de valores literários aos alunos, desprezando sua história de leitura, seus gostos e suas concepções, fundamentais para despertar-lhes o gosto pela leitura no ambiente escolar” (Galvão; Silva, 2017, p. 214).

Refletir sobre o letramento literário, portanto, é também refletir sobre a minha¹⁴ própria prática como professor de Língua Portuguesa e Literatura. Ao longo dos anos, percebo o quanto é desafiador despertar nos discentes o prazer pela leitura e o reconhecimento da literatura como espaço de expressão e pertencimento. Essa constatação me impulsionou a buscar alternativas que dialogassem com suas realidades e linguagens, especialmente diante de um cenário educacional em que o som, a voz e a escuta voltam a ocupar um lugar de destaque.

É nesse contexto que o uso dos *PodCasts* surge como possibilidade concreta de ampliar as experiências de leitura literária, favorecendo a formação de uma comunidade de leitores que não apenas lê, mas sente, interpreta e compartilha a palavra literária. Assim, esta pesquisa nasce do desejo de aproximar teoria e prática, escola e sensibilidade, para que a literatura continue a cumprir seu papel de humanizar e transformar o humano.

1.2 OBRAS LITERÁRIAS E SUAS SINGULARIDADES – ESCRITOS DE CAROLINA MARIA DE JESUS E MARIA DA CONCEIÇÃO EVARISTO DE BRITO

Esta subseção apresenta uma discussão sobre mulheres negras autoras de obras literárias contemporâneas, descrevendo seu histórico e características das obras que foram selecionadas para este trabalho. A importância em trazer escritoras negras para o ensino da literatura a estudantes do Ensino Médio contempla a possibilidade de o aluno conhecer mulheres negras como autoras e assim também ter acesso a obras literárias de relevância.

¹⁴ Com relação às informações pessoais, a opção em utilizar a 1ª pessoa do singular foi a escolha para relacionar a realização desta pesquisa com a profissão docente.

Para a escolha de obras literárias das escritoras Carolina de Jesus, nascida em 14 de março de 1914, falecida em 13 de fevereiro de 1977, e Conceição Evaristo, nascida em 29 de novembro de 1946, na elaboração de uma Unidade Didática voltada ao ensino da leitura de obras literárias para estudantes do Ensino Médio, consideramos as vozes marginalizadas, as temáticas abordadas e a atualidade das questões raciais e sociais.

A literatura negra, de modo geral, se caracteriza como sendo “a resistência ao silenciamento imposto à sua desvalorização na hierarquia social, tornando-se revolucionário, por ser um enfrentamento da herança patriarcal e racista” (Maciel, 2017, p. 234). Com isso, a abordagem à literatura negra e feminina implica a reivindicação da existência e do pertencimento étnico, da visibilidade de mulheres negras.

As apreensões de Cruz e Tofanelo (2019, p. 103) mostram que, seguindo do século XVII até a contemporaneidade, “a literatura canônica brasileira reproduz um discurso que submete as mulheres negras e o povo negro, em linhas gerais, a lugares predeterminados”. Tais lugares, de cunho social, histórico e culturalmente alicerçados, se encontram sob as bases de estereótipos e/ou estigmas que situam esta população brasileira sob os vieses de um passado escravocrata, de modo que a sub-representação literária não atribui aos negros a humanização, colocando-os em um patamar objetificado.

Especialmente ao protagonismo das mulheres negras, a tese é da intersecção de discriminação racial e de gênero, historicamente imposta sobre as vidas negras, voltado ao objetivo de silenciar e/ou invisibilizar a resistência e a luta das mulheres negras/pretas e pobres contra o racismo (Cruz; Tofanelo, 2019).

A interpretação é de que “A escrita (da mulher) negra é construtora de pontes. Entre o passado e o presente, pois tem traduzido, atualizado e transmutado em produção cultural o saber e a experiência de mulheres através das gerações” (Gomes, 2004, p. 14).

Esclarece-se que a escrita de mulheres negras enfoca o ser humano em primeiro plano, similarmente à forma como apareceu no passado, “este atravessado pela escravidão, pela diáspora e pelas marcas da discriminação racial e sexual”, parte da herança individual, admitindo a escrita dessas mulheres como atribuidora de um caráter dinâmico ao passado, problematizando o presente e indagando o

futuro. Relaciona nesta análise, a dramatização das temporalidades, visualizada no poema de Conceição Evaristo intitulado *Vozes-Mulheres* (Gomes, 2004, p. 24).

Gomes (2004) comenta que o poema *Vozes-Mulheres* registra recordações da vida da escritora, uma geração de mulheres que viveu os impactos a escravidão e o racismo. No âmbito deste amplo espectro, por meio do discurso crítico e teórico em diferentes campos do saber, que incluem a dramatização do discurso de ficção, poético e teatral, o problema da herança, da existência cotidiana e das possibilidades da mulher no contexto de suas inter-relações dentro e fora da comunidade negra, são exibidos pela escrita da mulher negra.

Evaristo (2005, p. 52) já havia apontado a vinculação entre a representação literária da mulher negra e as imagens da escravatura vivida, mantendo-se determinados estereótipos de negros/as no discurso literário brasileiro “desde o período da literatura colonial”.

A partir da minha experiência como professor de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, percebo que o contato dos discentes com o texto literário se enfraquece quando a leitura é mediada apenas por atividades de interpretação tradicional. Essa percepção orienta o presente estudo, que busca compreender como o uso dos *PodCasts* pode ressignificar a experiência literária em sala de aula.

Na fundamentação teórica desta dissertação, são apresentados esses assuntos, tendo como base de dados a literatura relativa aos mesmos.

1.2.1 Histórico pessoal e literário das autoras selecionadas

Carolina Maria de Jesus, mulher negra, é migrante de Sacramento, Minas Gerais, nascida no dia 14 de março de 1914. Neta de escravos e filha de uma lavadeira analfabeta, Carolina cresceu em uma família com mais sete irmãos, recebendo incentivo e a ajuda de Maria Leite Monteiro de Barros, uma das freguesas de sua mãe, para frequentar a escola. Com sete anos, ingressou no colégio Alan Kardec, onde cursou a primeira e a segunda série do ensino fundamental e mesmo com pouco tempo na escola, Carolina desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita (Frazão, 2023).

No ano de 1924, a família da escritora mudou-se para Lageado, onde trabalhavam como lavradores em uma fazenda; em 1927, retornaram para

Sacramento; em 1930, a família de Carolina foi morar em Franca, São Paulo, onde ela trabalhou como lavradora e, depois, como empregada doméstica. Aos 23 anos, perdeu sua mãe e foi para a capital, São Paulo, onde empregou-se como faxineira na Santa Casa de Franca, São Paulo; de 1948 a 1960 foi uma moradora da primeira grande favela de São Paulo, a Canindé, desocupada em meados dos anos 1960 para a construção da Marginal do Tietê (Frazão, 2023).



Fonte: Frazão (2023). Disponível em: https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/. Acesso em: 28 jan. 2025.

Mãe solteira de três filhos, todos de relacionamentos diferentes, nascidos na favela de Canindé (João José, José Carlos e Vera Eunice), Carolina “Trabalhava como catadora de papel e, nas horas vagas, registrava o cotidiano da favela em cadernos que encontrava no material que recolhia” (Marasciulo, 2019).

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora brasileira, considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do País, autora do livro autobiográfico “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”. Além desse livro, enquanto viva Carolina publicou: *Quarto de despejo: Carolina Maria de Jesus cantando suas composições* (1961) - RCA Victor, álbum musical; *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada* (1961); *Pedaços de fome* (1963); e, *Provérbios* (1965) (Marasciulo, 2019).

Após a sua morte, em fevereiro de 1977, aos 62 anos, tendo como causa insuficiência respiratória, outras seis obras póstumas foram publicadas, compiladas a partir dos cadernos e materiais deixados pela autora. Em 2017, sua história foi

registrada por Tom Farias em *Carolina - uma biografia*, publicada pela editora Malê (Marasciulo, 2019).

Em 25 de fevereiro de 2021, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) concedeu o título de Doutora *Honoris Causa* à escritora Carolina Maria de Jesus, reconhecendo a importância da autora, que inspirou outras escritoras negras, a exemplo de Maria da Conceição Evaristo de Brito (Alves, 2021).

Maria da Conceição Evaristo de Brito tem a sua trajetória literária descrita na produção de Lima (2017), que a apresenta como mulher mineira, nascida no dia 29 de novembro de 1946, filha de Dona Joana e de José. Aos sete anos foi morar com a irmã mais velha de sua mãe, Maria Filomena da Silva. A tia, casada com Antônio João da Silva, o Tio Totó, viúvo de outros dois casamentos e que não tiveram filhos, foram recriados literariamente no romance *Becos da Memória*.

Aos oito anos trabalhou em seu primeiro emprego doméstico e ao longo dos anos, em outros trabalhos similares, além de participar com sua mãe e com a tia da lavagem de roupas, do apanhar e do entregar trouxas de roupas nas casas das patroas. “A vida de lavadeira da mãe da autora, como a de tantas outras, aparece no poema “*Vozes-Mulheres*” (Lima, 2017, p. 1).



Fonte: Arquivo Nacional (2020). Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/canais_atendimento/imprensa/noticias/serie-mulheres-e-o-arquivo-conceicao-evaristo. Acesso em: 4 fev. 2025.

Conceição Evaristo formou-se na Escola Normal em 1970, mudando-se para o Rio de Janeiro para ingressar no magistério público. Em 1976 iniciou a graduação

em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro, concluída em 1989. Em sua formação acadêmica, é mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (Machado, 2014).

Com relação aos seus escritos, na década de 1980 participou do grupo Negrícia: Poesia e Arte de Crioulo, um grupo que realizava recitais de textos literários em favelas, presídios e bibliotecas públicas, entre outras atividades, tendo a sua primeira publicação em 1990, um poema nos *Cadernos Negros* (Machado, 2014).

Refere Lima (2017, p. 3-4) que, Conceição Evaristo teve no volume 13 dos *Cadernos Negros* o veículo para a divulgação de seus poemas e contos, com a publicação de 31 poemas e 7 contos, com pequenos intervalos entre 1990 e 2007. “Em 2008 a escritora publicou seu primeiro livro de poesia intitulado *Poemas da recordação e outros movimentos*, pela Editora Nandyala”.

Para a autora, “ter participado e, principalmente, estreado na literatura com uma publicação nos *Cadernos* a insere definitivamente na história da literatura negra brasileira e, mais amplamente, da literatura brasileira”, com o marco da primeira publicação em 1990, carregado de poder simbólico (Machado, 2014, p. 258).

Dentre as suas principais obras, os romances *Ponciá Vicêncio* (2003), este em versão inglesa, lançado em New York pela *HOST Publications*, em novembro de 2007 (Lima, 2017); *Becos da memória* (2006); e, *Canção para ninar menino grande* (2022). Outras publicações incluem o poema *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017), e os contos: *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011); *Olhos d'água* (2014); e, *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016). (Machado, 2014; Lima, 2017).

Por iniciativa do Itaú Social em parceria com a MINA Comunicação e Arte, foi publicado em 2020 a obra *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, com organização de Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes, e ilustrações de Goya Lopes, no sentido de ampliar o debate sobre o conceito de escrevivência criado por Conceição Evaristo há 25 anos (Duarte; Nunes, 2020).

Conceição Evaristo foi a primeira escritora homenageada pela 6ª Olimpíada de Língua Portuguesa, cujo tema foi “*O lugar onde vivo*”. Os livros distribuídos pelo

Itaú Social para bibliotecas comunitárias e escolas, “têm importante presença de livros de autoria negra e indígena brasileiros” (Duarte; Nunes, 2020, p. 19).

Dentre as premiações, Conceição Evaristo recebeu em 2015 o Prêmio Jabuti, na categoria contos e crônicas pelo livro *Olhos D’água*; em 2017 recebeu o Prêmio Cláudia, na categoria Cultura; em 2018, o Prêmio Revista Bravo, na categoria Destaque, o Prêmio do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra, o Prêmio Nicolás Guillén de Literatura, pela Caribbean Philosophical Association, e o Prêmio Mestre das Periferias, pelo Instituto Maria e João Aleixo; em 2019, foi homenageada do 61º Prêmio Jabuti, como personalidade literária (Academia Mineira de Letras, 2024).

Conceição Evaristo foi titular da Cátedra Olavo Setúbal durante os anos de 2022 e 2023. Em 2023 recebeu o Troféu Juca Pato de Intelectual do Ano, com a publicação *Canção para ninar menino grande*, sendo a primeira mulher negra a levar a premiação (Nistal, 2023).

Também foi laureada com o prêmio Elo, no Festival Internacional das Artes de Língua Portuguesa literária em 2023; no dia 15 de fevereiro de 2024, Conceição Evaristo foi eleita pela Academia Mineira de Letras a nova ocupante da cadeira de nº 40 (Academia Mineira de Letras, 2024).

1.2.2 Olhando a página escrita

Carolina Maria de Jesus publicou a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, em sua versão definitiva, em 1960, como uma obra autobiográfica, editada por Audálio Dantas: “Com uma tiragem de dez mil exemplares, só durante a noite de autógrafos foram vendidos 600 livros” (Frazão, 2023), best-seller traduzido para 13 línguas (Jesus, 2014).

Na apresentação do livro lê-se que seu conteúdo

relata a amarga realidade dos favelados na década de 1950: os costumes de seus habitantes, a violência, a miséria, a fome e as dificuldades para se obter comida. O tempo passou, a cidade cresceu, mas a realidade de quem vive na miséria não mudou muito (Jesus, 2014, p. 6).

Trata-se a obra *Quarto de despejo*, de uma edição dos diários de Carolina Maria de Jesus, considerado um referencial importante para estudos culturais e

sociais, tanto no Brasil como no exterior. A história foi escrita em vinte cadernos encardidos guardados no barraco de Carolina, Audálio Dantas escreveu no Prefácio da obra: “Li, e logo vi: repórter nenhum, escritor nenhum poderia escrever melhor aquela história - a visão de dentro da favela” (Jesus, 2014, p. 7).

A presença forte e original do texto causou muita controvérsia, ao romper uma rotina de magras edições de dois, três mil exemplares, no Brasil, modificando a tiragem das edições e, em poucos meses depois de lançado, em agosto de 1960, as edições sucessivas alcançaram 100 mil exemplares. Além disso, jornais, revistas, rádio e televisão, inicialmente no Brasil e depois, no mundo, abriram espaço para o livro e para a história de Carolina (Jesus, 2014).

O livro tem seu início com registros em 15 de julho de 1955, sendo o registro final em 1º de janeiro de 1960. São pelo menos 170 registros em cerca de 160 páginas escritas, no quais são mencionados a data e os eventos relacionados ao seu cotidiano, ao cotidiano do ambiente e as suas pressuposições e sentimentos com respeito às suas vivências, de seus filhos e das pessoas em seu entorno.

Em análise sociológica literária sobre o livro *Quarto de despejo*, o destaque se dá na utilização da escrita como refúgio, que facultou à autora tornar-se sujeito de si mesma. Quanto à relevância da leitura e da escrita, assim configura Pinheiro (2022):

[...] observa-se que a leitura e a escrita sempre a diferiu dos demais cidadãos da favela, afinal lendo e escrevendo em todos os momentos possíveis, essa prática ia lhe fornecendo capacidade reflexiva para a escrita, e ambas funcionaram para ela como mecanismo de interação com o mundo. Sendo assim, o ato de escrever para Carolina de Jesus foi um desabafo e seu território de resistência social, além de uma forma de defesa e denúncia. Além disso, a Literatura também representou para ela sua libertação! (Pinheiro, 2022, p. 29).

Na interpretação de Soares (2022, p. 117), a obra de Carolina possibilitou a descoberta da poeta cuja narração é alicerçada em suas vivências e, por extensão, “interpela a vida dos seus pares, compreendendo as mulheres negras, os vizinhos favelados, os pobres, enfim, os que são atravessados pela literatura caroliana num viés político e social que humaniza quem a lê”.

Já Conceição Evaristo, em sua obra literária *Becos da Memória*, na terceira edição, sob título *Da construção dos becos*, relata que foi escrito entre 1987 e 1988 seu primeiro experimento em construir uma narrativa; é um texto que nasce anterior

aos seus contos e ao romance *Ponciá Vicêncio*. O enredo de *Becos da Memória* se desenvolve em uma favela, sendo o processo de desfavelamento e a miséria os antagonistas da história, e como protagonistas a pluralidade de personagens que vivem nos becos daquela favela (Lima, 2017).

Atenção especial é dada à personagem Maria-Nova, uma mocinha negra de 13 anos que adora ouvir as histórias de vida dos mais velhos e, por ser curiosa, sabe o que se passa com a maioria dos moradores dali. [...]. É através dessa personagem que Conceição Evaristo denuncia as mazelas sociais que atingem os moradores de qualquer favela, o que leva a autora a conceituar este espaço como sendo 'Duas ideias, duas realidades, imagens coladas' que machucam o peito de Maria-Nova, metaforizadas pela imagem da 'Senzala-favela' (Lima, 2017, p. 5).

O romance denota intensa dramaticidade, revelando a intenção de trazer para a literatura a tensão havida no cotidiano daqueles que se encontram de modo permanente submetidos à violência em diferentes modalidades. No texto, a descrição de "barracos e calçadas, bordéis e delegacias compõem o cenário urbano com que se defrontam os excluídos de todos os matizes e gradações, o que insinua ao leitor qual a cor da pobreza brasileira" (Oliveira, 2009, p. 621).

Em *Becos da Memória*, Conceição Evaristo oferece ao leitor uma narrativa que coloca a periferia como cenário ou plano de fundo para discussões, a exemplo da construção e desconstrução da periferia e a significação do ato para os moradores. Apresenta uma condição dicotômica expondo a dinâmica de sobrevivência das personagens que habitam a narrativa, mencionadas "a partir de fios soltos da memória da narradora-personagem Maria-Nova" (Oliveira; Sampaio, 2023, p. 31).

Com a apresentação das duas seções iniciais do texto 1 desta dissertação, a sequência do trabalho descreve a ferramenta *PodCasts* em suas características tecnológicas e aplicabilidade na escola como recurso pedagógico para o ensino da leitura de obras literárias em sala de aula.

1.3 A FERRAMENTA *PODCASTS* E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DA LEITURA

O diálogo educacional sobre textos literários tem sido um objetivo buscado pelas instituições de ensino, incentivando por meio do currículo a aprendizagem do

aluno, de modo que para aproveitar os benefícios educacionais da dialogicidade, compete aos professores ensinar para e por meio da comunicação e troca de informações entre eles e os discentes, uma proposta considerada de difícil execução, dadas as condições monológicas, dominadas pela voz do professor, no sistema educacional contemporâneo (Dversnes; Blikstad-Balas, 2023).

O processo de ensino-aprendizagem da literatura trouxe para o âmbito escolar o *PodCast*, como gênero oral emergente e interpretado como elemento promissor ao atual contexto educacional, pela integração com as formas de interação que a evolução tecnológica tem proporcionado, considerando que desde a criação da web até a entrada do século XXI, pelo menos 500 milhões de pessoas no mundo tem acesso à internet¹⁵ (Politi, 2020).

Esse gênero, conforme Dos Santos Almeida e Marques Peixoto (2023, p. 90) tem possibilitado a discussão de dado conteúdo em plataformas digitais, com acesso de modo *off-line* e *on-line*, em computador ou aparelho celular, tornando o conteúdo mobilizado acessível e integrado à vida conectada, “um instrumento poderoso para democratização da informação e do conhecimento coletivamente construído em um mundo globalizado”.

Indicada como a “mídia do momento”, o *PodCast* pode pressupor uma longevidade para duas décadas em razão das vantagens que a ferramenta apresenta face aos demais tipos de mídia de áudio existentes. Dentre elas, ouvir os programas no celular na hora mais conveniente; baixar os programas favoritos para ouvir *off-line*; fidelidade dos ouvintes pela qualidade e respostas às demandas; produção gratuita em plataformas digitais na internet; facilidade de produção do *PodCast*; possibilita abordar temas locais, com limite somente quanto à criatividade dos *podcasters* e de professores que a utilizarem (Dickmann; Poli, 2022).

Dada a preferência pela ferramenta *PodCast*, registra-se que este cenário teve maior visibilidade “depois que as grandes empresas de comunicação têm produzido sistematicamente seus próprios *podcasts*, o que demonstra interesse do público e potencial de crescimento da audiência” (Dickmann; Poli, 2022, p. 27).

Com a pandemia pelo Covid-19, verificaram-se avanços na onda de informações e o consumo de *PodCasts* aumentou 67% no Brasil, liderando índices de países produtores de programas no formato. O Relatório da *State of the Podcast*

¹⁵ Hoje este contingente é representado por 4,3 bilhões de pessoas (Politi, 2020).

Universe apontou que “os *podcasts* em língua portuguesa apresentaram o maior índice de crescimento: 103% desde janeiro de 2020” (Saes, 2021, p. 454).

Registros de Abreu (2021, p. 105575) indicam que o *PodCasts* é uma ferramenta que “pode favorecer uma aprendizagem mais efetiva e didática da literatura, contribuindo no processo educacional”. O uso dessa ferramenta de ensino-aprendizagem possui ampla vantagem “para a quebra de paradigmas educacionais, pois ele foge dos padrões usados no ensino regular atual, que não oferece flexibilidade ao estudo do aluno” (Marques *et al.*, 2020, p. 42).

Definido como “um conteúdo de áudio ou vídeo disponível na Internet que pode ser entregue automaticamente ao seu computador ou reproduzido em mídia portátil”¹⁶, o *PodCasts* possibilita eliminar a confusão potencial de *feeds*, agregadores, assinaturas e assim por diante, restando o áudio e vídeo via assinatura (Geoghegan, 2007, p. 5).

Em sua trajetória histórica o *PodCasts* teve início em 1993 com o americano Carl Malamud, que lançou o *Internet Talk Radio*, um programa de entrevistas a profissionais de tecnologia, com enfoque em potenciais evoluções da internet. Como base tecnológica para rodar o programa de entrevistas em áudio Carl utilizou um serviço – o *Radio Computing Services (RCS)*, criado em 1980, e que havia revolucionado a indústria de radiodifusão com o lançamento de softwares de automação da gestão de programação de estações de rádio, a exemplo do *RCS Sound* e do *Selector* (Politi, 2024).

De fato, algumas tentativas já haviam sido realizadas para criar um *blog* em rádio antes de o *PodCasts* ganhar esse nome, e a dinâmica conhecida hoje deu certo com a criação do RSS¹⁷, na década de 2000. “No início da década de 1990, o gravador digital nativo do Windows capturava e reproduzia arquivos brutos, no formato de arquivo *waveform*, mais conhecido como *wav*” (Politi, 2020, p. 6).

Na sequência, em junho de 2003, quando a aplicação *Ed Radio* foi lançada com a funcionalidade de RSS muito próxima de como a conhecemos hoje, rastreava continuamente os *feeds* RSS relacionados a arquivos MP3 e os armazenava num único registro, de forma que o usuário agregava as atualizações de diferentes programas de MP3 num só lugar (Politi, 2020).

¹⁶ “is audio or video content available on the Internet that can be automatically delivered to your computer or portable media player”.

¹⁷ *Really Simple Syndication* (Distribuição Realmente Simples).

Derivado do agrupamento *pod*, proveniente de *iPod*, que é o tocador de áudio da Apple, e de *casting*, como uma referência à *broadcasting*, a transmissão via rádio ou TV (Almeida; Peixoto, 2023), o termo *PodCasting* tem sua definição sob análise de seu potencial atual,

Podcasting é uma das tecnologias mais excitantes e maravilhosamente disruptivas que surgiram na história recente. O *podcasting* é empolgante porque qualquer pessoa pode se envolver, se expressar, trocar ideias ou apresentar seus produtos. Quaisquer que sejam os interesses que as pessoas tenham, há um lugar para elas no *podcasting*¹⁸ (Geoghegan, 2007, p. 1).

Um *PodCasts* voltado à disciplina de literatura para o ensino de estudantes do Ensino Médio pode ser considerado como uma ferramenta aliada à construção de conhecimento, funcionando como um local de acesso ao conhecimento organizado, “podendo ser reproduzido em computadores, *tablets* ou celulares, e em qualquer lugar, seja em casa, a caminho da escola ou no transporte público” (Dos Santos Almeida; Marques Peixoto, 2023, p. 92).

Em estudo de Saes (2021), o relato é sobre a produção de um *PodCast*, a partir da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), com turmas de Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Médio, sendo o contato com 118 alunos, dentre 30 grupos, em três salas de aula, sempre mediados pela Plataforma *Teams* (Microsoft). Dos resultados, 28 grupos entregaram a proposta e todos os integrantes participaram da gravação conforme os critérios estabelecidos.

A conclusão foi de que “Os resultados e a experiência com o *Podcast* Literário trouxeram outras percepções sobre a leitura de romances escritos em língua portuguesa e a possibilidade de compartilhar conhecimentos e repertório sociocultural” (Saes, 2021, p. 459).

Isto porque a possibilidade de elaborar um roteiro, enquanto gênero textual, associado ao trabalho em equipe e a proximidade com outros formatos de comunicação, bem como a edição de áudio “oportunizaram diálogos que já estavam cada vez mais escassos e discretos com o ensino remoto” (Saes, 2021, p. 459).

¹⁸ “Podcasting is one of the most exciting and wonderfully disruptive technologies to emerge in recent history. Podcasting is exciting because anybody can get involved, express themselves, exchange ideas, or pitch their products. Whatever interests people have, there is a place for them in podasting”.

Campos e Matuda (2019) referem o uso de *PodCasts* para potencializar o desenvolvimento de gêneros orais em aulas de português do Ensino Médio, com a possibilidade de domínio das habilidades de diferentes gêneros orais que incluem a narração, descrição e relato. A oralidade, sendo um meio expressivo anterior à escrita, consiste em base comunicativa importante, facilitando a obtenção de êxito nos demais códigos verbais. Os diferentes gêneros orais estão presentes no cotidiano de todos, sendo o seu domínio essencial para a formação humana.

Para Silveira *et al.* (2022), o uso da ferramenta *PodCasts* é considerado fundamental para o ensino educacional, especialmente no sentido de que os gêneros digitais proporcionem o incentivo à leitura e à escrita visando a construção do ser social e informativo, destacando-se que os gêneros relacionados à internet consistem de eventos textuais baseados na escrita.

Lembra-se que nas determinações da BNCC (Brasil, 2018, p. 71), um dos gêneros textuais são os textos orais, pois “o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]”.

Na própria BNCC (2018), são mencionados exemplos de leituras que comportam fruição estética de textos e obras literárias, além de pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos, permitindo realizar procedimentos, além de formalizar conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais importantes, de modo a obter mais conhecimento que possibilite o desenvolvimento de projetos pessoais.

Recomenda o uso de diferentes ferramentas, que incluem edição de texto, de vídeo, áudio, conforme o planejamento ou situação, garantindo a diversidade sugerida. Neste processo se encontra o eixo da oralidade, o qual,

[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras (Brasil, 2018, p. 78-9).

A leitura literária, associada ao eixo da oralidade, facilita a oralização de textos em situações socialmente significativas, interações e discussões acerca de

diferentes temáticas e demais dimensões linguísticas relacionadas a campos de atuação diversos (Brasil, 2018).

2 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA - PROPOSTA E OBSERVAÇÃO

“Não é a metodologia em si que faz florescer a aprendizagem. Será que há um método infalível? que é só aderir e ceifar os frutos? Não adianta priorizar o meio moderno em detrimento do jeito convencional de lecionar. A abnegação e o expurgo jamais devem ser praticados. Pois o que resulta em conhecimento, não são as metodologias exercidas, mas sim, a entrega, o foco, o desejo, o espanto e a cumplicidade dos docentes e dos discentes na mesma intensidade” (Teixeira, 2023).

Trata-se de uma pesquisa a ser realizada para o Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, unidade UNIOESTE - Cascavel, de modo que a abordagem é qualitativa, porque possui a capacidade de “representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo”, de modo a abranger as condições contextuais – sociais, institucionais e ambientais que influenciam os eventos humanos (Yin, 2016, p. 29). Essa estratégia envolve a observação direta e “todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (Lüdke, 1986, p. 28).

A pesquisa desenvolvida no ProfLetras tem cunho qualitativo interpretativista etnográfico, “um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista”, permitindo observar o mundo como agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 33).

Em sua finalidade, define-se a pesquisa aplicada, definida por Fleury e Werlang (2017, p. 11-2) como “conjunto de atividades nas quais conhecimentos previamente adquiridos são utilizados para coletar, selecionar e processar fatos e dados, a fim de se obter e confirmar resultados, e se gerar impacto”. Será aplicada a pesquisa-ação, com a elaboração de uma unidade didática para o ensino da literatura a estudantes do Ensino Médio, por meio da tecnologia *PodCast*. Para discutir textos literários, analisando que além da função crítica, a pesquisa-ação será aplicada de modo construtivo, a qual oferece ao pesquisador a oportunidade de ficar atento às exigências teóricas e práticas, visando orientar problemas relevantes no âmbito da situação social (Thiollent, 1986).

Na realização da pesquisa-ação, sendo uma pesquisa social com base empírica, a qual é formulada e realizada de como conjunto com uma ação ou resolução de um problema coletivo, todos os participantes que representam a situação ou o problema têm seu envolvimento de modo cooperativo ou participativo. Isto significa que os estudantes participantes desta pesquisa, com a aplicação da Unidade Didática, interagem com seu posicionamento em relação ao aprendizado, compreensão, assimilação e disseminação do conhecimento adquirido.

De forma integrada, para a realização do estudo a pesquisa-ação teve a aplicação da Unidade Didática, de acordo com a proposta do ProfLetras, a uma amostra de 150 estudantes de cinco turmas do 1º Ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar localizado no município de Pato Branco, Paraná, em pesquisa a ser aplicada entre maio e agosto de 2025. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética¹⁹.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1986) como

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 e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Em sua aplicação, a pesquisa-ação possibilita elaborar uma investigação-ação, sendo importante o seu reconhecimento como um dos muitos tipos de investigação, como um termo genérico atribuído a qualquer processo que siga um ciclo no qual a prática é aprimorada como resultado da oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar acerca dela. Em uma síntese, com a pesquisa-ação, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (Tripp, 2005, p. 446).

Com a pesquisa-ação compete aos pesquisadores o desempenho de um papel ativo para equacionar os problemas identificados, acompanhamento e avaliação das ações a serem realizadas em resposta a tais problemas. Esta condição requer uma estrutura de relação entre pesquisadores e sujeitos da situação investigada, de tipo participativo (Thiollent, 1986).

¹⁹ Número do Comprovante de Envio do Projeto (CEP): 123412/2024.

Foram selecionadas uma obra de cada uma das autoras: *Quarto de despejo: diário de uma favelada* – Carolina Maria de Jesus e *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo - mencionadas como Vozes Negras Femininas da Literatura, para a elaboração do *PodCasts*, com dois módulos de aplicação em 20 (vinte) aulas, sendo essa uma previsão passível de ajustes.

Para a elaboração da Unidade Didática define-se como guia para o trabalho com o texto literário, o método recepcional de Aguiar (1988), descrito na obra “*A formação do leitor: alternativas metodológicas*”, na qual elenca as etapas avaliativas do método recepcional registradas para o ensino da literatura.

O método recepcional proposto por Aguiar (1988), ainda é considerado estranho à escola brasileira, quando a preocupação com o ponto de vista do leitor não faz parte dos objetivos do ensino. O mais frequente é a dedicação dos estudos literários na exploração de textos, e de sua contextualização espaço-temporal, em um eixo positivista de análise, não sendo contemplado o relativismo da interpretação no âmbito acadêmico, caracterizando uma tendência ao autoritarismo da cultura.

Contraopondo-se à forma de ensino em um eixo positivista, destaca Aguiar (1988, p. 81), “o método recepcional não se submete a essa tradição dominante, uma vez que sua base teórica defende a ideia do ‘relativismo histórico e cultural’”, porque convencida da mutabilidade dos objetos, e da obra literária no interior do processo histórico.

Ao contrário, o método recepcional tem em sua base teórica a defesa da ideia de relativismo histórico-cultural, cujo conceito de historicidade da teoria recepcional é o da “relação de sistemas de eventos comparados num aqui-e-agora específicos: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ele ocorreu e no que é agora estudada” (Aguiar, 1988, p. 81).

No ensino da literatura a comunicação estabelecida entre dois parceiros sociais – alunos, professores, familiares, comunidade escolar, autores das obras, ocorre via quadro de referências constituído pelas indicações e questões colocadas pelo falante e seu interlocutor, buscando controlar a fluência comunicativa. Já no caso de uma obra e o seu leitor, a obra oferece pistas a serem seguidas pelo leitor, porém deixa espaços em branco, quando então o leitor “não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato” (Aguiar, 1988, p. 82).

A ocorrência da comunicação entre texto e leitor requer que ambos se interrelacionem em atitude de interação. Para isso, os quadros de referências, interpretados como horizontes de expectativas contêm ordens de convenção constitutivas, por meio das quais o autor e leitor concebem e interpretam a obra. São elas a ordem social, intelectual, linguística, ideológica, literário, e ainda a ordem afetiva, cujos fatores provocam adesões ou rejeições dos demais, tendo-se ideia da “complexidade e importância da noção de horizonte dentro da estética de recepção” (Aguilar, 1988, p. 83).

Elencando as etapas de avaliação recepcional, são assim registradas:

- 1) Determinação do horizonte de expectativas - essa fase é apontada como uma etapa de levantamento da extensão de conhecimento e preferências dos discentes acerca dos textos literários. As formas sugeridas para essa apuração abrangem observação das reações dos estudantes quando expostos a um número variado de obras, debates, entrevistas, discussão etc.
- 2) Atendimento ao horizonte de expectativas - nessa etapa o movimento do professor estará pautado em três sentidos: o texto literário oferecido, as estratégias de ensino e as atividades. A materialização desses elementos deve considerar as expectativas levantadas na anterior, procurando corresponder aquilo que é esperado, mais sempre optando por variar as atividades.
- 3) A ruptura do horizonte de expectativas - nesse momento as ofertas dos textos e das atividades devem romper com “as certezas e costumes dos alunos.” O que deve prevalecer são temas, o tratamento, a linguagem. Já os “recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes.” Essa progressão de dificuldade deve fazer o estudante sentir-se desafiado por estar sendo posto em contato com novos textos, mas ao mesmo tempo está sendo considerado seu grau de evolução como leitor.
- 4) Questionamento do horizonte de expectativas - nessa fase o discente é convidado a refletir sobre as etapas anteriores. Essa reflexão tem como propósito emitir um juízo de valor a respeito dos temas e construção ficcional que mobilizaram mais esforço para encontrar sentidos possíveis e a partir daí pontuar quais trouxeram mais satisfação.

- 5) Ampliação do horizonte de expectativas – Essa é a etapa de confronto. Aqui o aluno é levado a fazer um paralelo de suas expectativas iniciais com aquilo que para ele importa agora, após o contato com as diferentes propostas de leituras. Qual a dimensão das novas expectativas e como se alargou sua capacidade de compreensão do novo?

Optamos por utilizar o método recepcional na abordagem da literatura porque ele valoriza experiência do leitor no processo de construção de sentido, promovendo uma leitura mais ativa e reflexiva. Este método permite que os discentes se apropriem do texto literário a partir de suas vivências, conhecimentos prévios e interpretações individuais, favorecendo um engajamento mais significativo com a obra. Além disso, ao estimular o diálogo entre os leitores e o texto, o método recepcional amplia as possibilidades de compreensão e análise literária, tornando a leitura uma prática mais dinâmica e contextualizada.

O método recepcional pode ser interligado aos ensinamentos de Cosson (2014, p. 23), quando afirma que “a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”, devendo para tanto, como o norte das práticas literárias em sala de aula a leitura efetiva dos textos, o que inclui a recepção pelo leitor.

Essa recepção, de acordo com Aguiar (1988, p. 83), ocorre com a fusão das expectativas do autor traduzidas no texto e aquelas do leitor que “são a ele transferidas”, de modo que o texto se transmuta em um espaço no qual diferentes horizontes podem se interligar, identificando-se ou estranhando-se.

É neste processo que o aluno se torna um leitor ativo: o ato recepcional de valorizar a obra literária que está lendo, altera ou expande o horizonte de suas expectativas e lhe permite ser mais reflexivo em sua análise e interpretação.

3 ELABORANDO UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA LEITURA VIA *PODCASTS*

*“Falar é fácil.
Inspirar é arte –
e o podcast é o pincel”
(Oliveira, 2025).*

A produção desta Unidade Didática para o ensino da leitura de literatura a estudantes do Ensino Médio tem como objetivo a inserção de duas obras da literatura feminina negra, o desenvolvimento da capacidade literária, crítica e criativa dos mesmos, com posterior criação de um *Podcast* abordando o tema desta proposta.

O conteúdo da Unidade Didática deverá compreender atividades para 20 (vinte) aulas, seguindo o método recepcional de Aguiar (1988), em suas 5 (cinco) etapas, como alternativas metodológicas para a formação do leitor.

A possibilidade de criação de *Podcast* define, na Unidade Didática, o seu enfoque, posto que, para Damis (2006, p. 115), o ato educativo tem como objetivo precípuo o desenvolvimento da reflexão, observação, análise e síntese, associados ao espírito crítico e criativo com a capacidade do aluno na solução de problemas reais. Nesse ato educativo, compete ao professor oferecer elementos que favoreçam a transição da visão sincrética, global e superficial do aluno para uma compreensão analítica e sintética da realidade via “organização do ensino e da aprendizagem global de percepção desse aluno”.

Com esse intuito, “a proposta de organização da aula articulando a estruturação do conteúdo de ensino em unidades amplas, significativas e coesas e a aprendizagem do aluno tornou-se elemento importante de mudança da escola” (Damis, 2006, p. 116), com a proposta de unidades pelas quais a aprendizagem do aluno passa pela organização do conteúdo na forma de ensino por unidades.

Esta Unidade Didática tem sido definida como um “conjunto de objetivos do ensino (noções, habilidades, teorias, leis etc.) reunidos em torno de uma ideia central (eixo motivador), constituindo um pequeno todo integrado” (Leitão, 1976, p. 19). Em seu processo, deve ser “devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo, através dos seus esquemas de assimilação” (Leitão, 1976, p. 19), ou seja, compreende a capacidade do aluno em sua aprendizagem com base

na compreensão de que ele assimila totalidades homogêneas da realidade e não fragmentos.

Considerado como um projeto ou um complexo, a Unidade Didática pode ser constituída de uma disciplina, a exemplo da disciplina de literatura, devendo atender aos objetivos do educando em cada fase de sua formação. Ao reunir elementos comuns em torno de uma ideia central as características de propriedade de uma Unidade Didática, apresentação, dimensão variável, subdivisão e reagrupamento em outras unidades, se for o caso, e ainda podem ser interpenetradas por outras unidades (Leitão, 1976), a exemplo da criação de *PodCasts*.

De acordo com Celaya *et al.* (2020, p. 181), a utilização de *PodCasts* no contexto educacional se caracteriza no movimento de educação aberta, denominado de *Open Educational Resources* (OER), o qual “busca superar as limitações de acesso e propriedade intelectual que os recursos analógicos tradicionais apresentam”²⁰, com conseqüente criação e utilização de materiais educativos ou atividades que permitam práticas de formação de acesso aberto, beneficiando cidadãos, educadores e instituições.

Salientam os autores que “os avanços mais relevantes do movimento educacional aberto têm sido a promoção de conteúdo aberto de qualidade, derrubando barreiras ao conteúdo educacional aberto e incentivando pessoas em todo o mundo a usar OER²¹” (Celaya *et al.*, 2020, p. 181), o movimento de educação aberta, com materiais educativos com acesso aberto.

Esta Unidade Didática condensa um planejamento cuja perspectiva foi a percepção da educação e do ensino-aprendizagem da leitura literária com a qual o aluno do Ensino Médio pode evoluir em seu conhecimento, avaliar e discutir a literatura e conteúdos inerentes. Destinada ao professor de estudantes do Ensino Médio, esta Unidade Didática é apresentada em um contexto teórico que, ao ser implementado em sala de aula assume a forma prática na ação pedagógica docente.

Anterior ao início das aulas, o professor deverá providenciar os recursos necessários para a realização das aulas, o que inclui equipamentos tecnológicos, de informação e internet. Em uma segunda etapa, deverá investigar qual é o

²⁰ "seeks to overcome the limitations of access and intellectual property that traditional analog resources present".

²¹ "The most relevant advances of the open educational movement have been promoting quality open content, breaking down barriers to open educational content, and encouraging people around the world to use OER".

conhecimento que os estudantes possuem de informática e de manuseio de equipamentos tecnológicos e suas ferramentas, a fim de estimar uma base comum para um ensino equitativo e plural.

Nesse propósito, o professor poderá utilizar-se de uma pesquisa, formal ou informal com os estudantes, utilizando-se de um questionário de pesquisa que pode ser aplicado, previamente ao início das aulas, ou em conversa com eles.

3.1 INDICAÇÕES DIDÁTICAS VIA MÉTODO RECEPCIONAL

Questionando o modo pelo qual é possível atender à necessidade de discutir literatura e temas propostos por ela por meio de aparatos tecnológicos, no sentido de tornar o ensino da literatura mais interessante para os estudantes do Ensino Médio, a elaboração de uma Unidade Didática, utilizando *Podcasts* para a aplicação do projeto no ensino da literatura em sala de aula para estudantes do Ensino Médio surge como uma proposta importante para o professor e o discente.

A escolha pela alternativa metodológica proposta por Aguiar (1988), o método recepcional, permite ao professor ensinar a leitura literária em associação com a aprendizagem da informática e da tecnologia, da produção de textos e de *Podcasts*, possibilitando a todos a exposição do ponto de vista do leitor sobre a obra que lê, permitindo o relativismo da interpretação e da leitura, conseqüentemente.

Especialmente em se tratando de obras literárias representadas por vozes negras femininas, da literatura brasileira, a aplicação da Unidade Didática com esta metodologia de Aguiar (1988, p. 91) terá no conceito de historicidade da teoria recepcional a percepção de que “a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada”.

3.1.1 Determinação do horizonte de expectativas

Nesta etapa inicial o professor efetua a determinação do horizonte de expectativas dos estudantes, com o objetivo de prever estratégias de ruptura e de transformação dos educandos, com atividades realizadas em 4 (quatro) aulas.

FASE UM – APRESENTAÇÃO E ACESSO À TEMÁTICA DA AULA

Método recepcional:

- Determinação do horizonte de expectativas.

Objetivo:

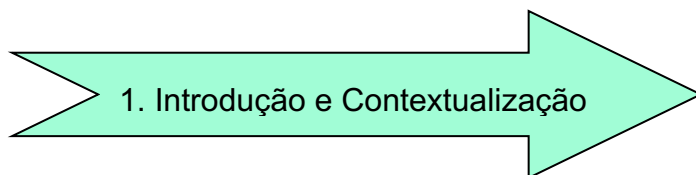
- Prever estratégias de ruptura e de transformação dos educandos com a leitura literária.

Recursos:

- Slides com as capas dos livros, ficha catalográfica, tópicos do enfoque principal das obras.

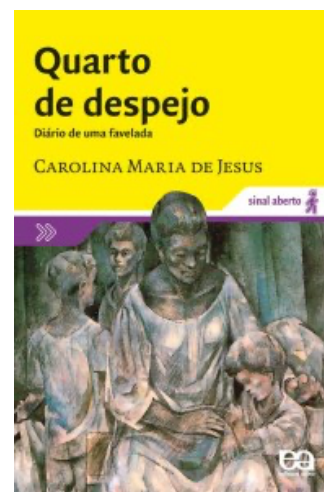
Tempo de atividades:

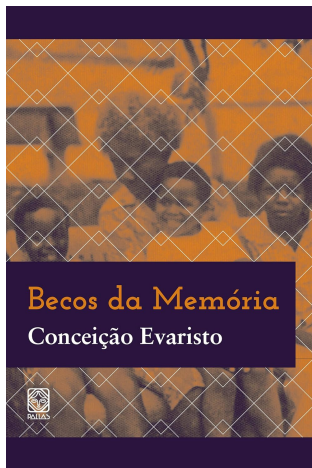
- Atividades a serem realizadas em 4 (quatro) aulas.



Professor, a aula pode ser iniciada fornecendo uma breve introdução sobre as autoras e as obras a serem estudadas:

- Carolina Maria de Jesus, autora de "*Quarto de despejo: diário de uma favelada*", um relato autobiográfico sobre sua vida na favela.





- Conceição Evaristo, autora de "*Becos da Memória*", uma coletânea de textos que exploram as memórias e vivências de mulheres negras na periferia.

Caro professor, acerca das escritoras negras, Fernandes (2023, p. 17) afirma que “A mulher negra foi introduzida como personagem na literatura brasileira de forma tardia e marginalizada, refletindo a condição social e histórica dessa população no país”.

Em sua interpretação, é por meio da literatura como instrumento de empoderamento, resistência e transformação social, que essa mulher obtém visibilidade e voz. Por meio da literatura e da escrita, a mulher que ainda é desvalorizada em sua cultura, “possa ampliar os horizontes culturais, desenvolver o pensamento crítico, questionar as estruturas de poder e resistir às opressões, trazendo à tona a representação e a representatividade da mulher negra” (Fernandes, 2023, p. 19).

Com essas representações teóricas afirma-se a importância em trazer para a leitura de literatura, obras de mulheres negras brasileiras, como material a ser lido e avaliado pelos discentes, para o conhecimento cultural e da literatura.

2. Levantamento Inicial de Conhecimentos e Expectativas

Nesta etapa o professor deve buscar coletar informações sobre os estudantes com relação ao tema de estudo, ao conhecimento que detém das obras indicadas, e

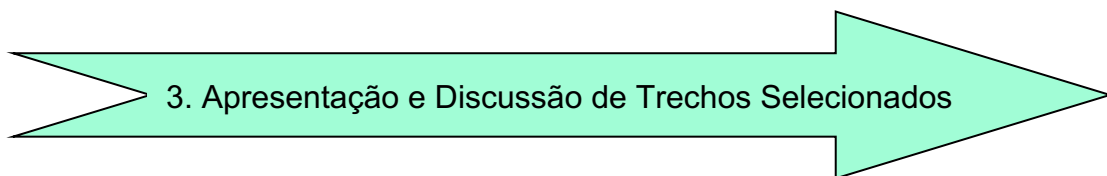
quais perspectivas podem apresentar para estas aulas. Tal procedimento é realizado em duas fases, ambas envolvendo todos os discentes.

Discussão em Grupo

- Professor, os estudantes podem ser agrupados em três ou quatro educandos, solicitando a eles que discutam e/ou anotem o que sabem ou o que esperam das obras e autoras mencionadas.
- Anote as principais expectativas levantadas pelos grupos, de modo a obter uma síntese do conhecimento direcionando as ações.

Análise de Percepções Individuais

- Para as percepções individuais, os discentes deverão refletir individualmente sobre as seguintes questões, anotando as suas respostas:
 - O que já ouviram sobre essas obras ou autoras?
 - Que tipo de temas imaginam que essas obras abordam?
 - Quais são suas expectativas em relação à leitura desses textos?
 - O que conhecem sobre escritas de autoria feminina negra?
- A análise das informações individuais pode ser apresentada aos estudantes.



No sentido de oferecer ao aluno o acesso à obra propriamente dita, o professor pode selecionar trechos das obras, em duas situações seguintes: a) temas principais; b) estilo das autoras.

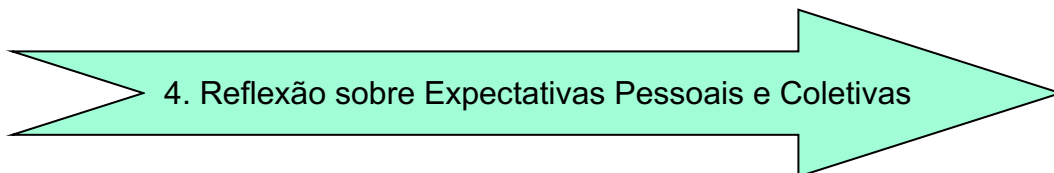
Ao separar esses materiais, o professor pode fornecer aos grupos de estudantes, para que façam a leitura, identificando tais características. Nesta etapa, eles realizam duas atividades.

Leitura de Trechos

- Professor, solicite que os discentes que desejarem leiam esses trechos em voz alta para a turma.

Discussão Guiada

- Após a leitura de cada trecho, pode ser conduzida uma discussão em sala de aula utilizando perguntas orientadoras:
 - Qual foi sua impressão inicial ao ouvir esse trecho?
 - Que temas você identifica nesse texto?
 - Como você se sente em relação à escrita das autoras?



Professor, acerca das expectativas pessoais e coletivas cabe considerar que por desconhecer o conteúdo da aula, da prática pedagógica e dos materiais utilizado, o estudante pode criar expectativas com relação a diferentes situações: ao assunto, tema, problema da investigação, material de leitura, conteúdo da obra, elementos que desconhece, similaridades e diferenças conhecidas, dentre outras.

Jauss, em sua obra sobre a estética da recepção, afirma que o estabelecimento de uma sociedade de leitores de um determinado tempo histórico requer “diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor” (Jauss, 1979, p. 49).

Discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e se nisso se produz um momento de nova significação, requer a explicação de que a expectativa interna ao texto tem um estabelecimento menos problemático, porquanto advém do próprio texto, comparativamente ao horizonte de expectativa social, este não tematizado como contexto de um mundo histórico (Jauss, 1979).

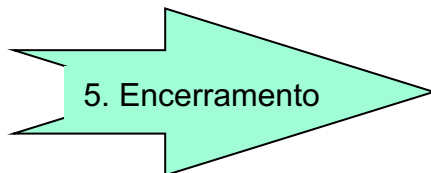
Assim, a sugestão é realizar duas atividades: na primeira, deve primar pela explanação de percepções, opiniões e disseminação do conhecimento; na segunda, a análise pessoal do leitor deve ser registrada.

Roda de Conversa

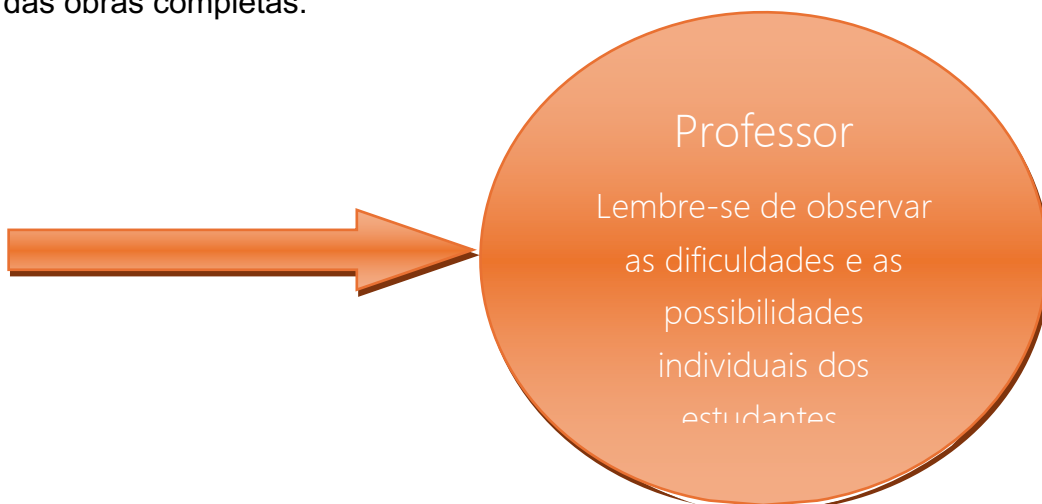
- Promova uma roda de conversa na qual os discentes compartilhem suas percepções e expectativas iniciais após a discussão dos trechos e das obras em geral. Incentive-os a comparar suas expectativas iniciais com as informações e trechos que foram.
- Para isso, as anotações iniciais podem ser utilizadas como uma análise comparativa, confirmando ou não, as expectativas.

Registro Individual

- Os estudantes devem fazer um registro individual relacionando quais foram as suas expectativas iniciais.
- Em seguida, indicar se e quais das suas expectativas iniciais foram alteradas ou confirmadas após a aula.



Ao final da aula, na etapa que objetivou determinar o horizonte das expectativas, o professor pode finalizar a aula recapitulando os principais pontos discutidos e incentivando os alunos a manterem uma mente aberta durante a leitura das obras completas.



Deve reforçar a importância de reconhecer e respeitar diferentes perspectivas e interpretações.

Considerações Finais

Essa abordagem metodológica visa não apenas determinar os horizontes de expectativas dos discentes, mas também engajá-los ativamente na exploração das obras literárias, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada das narrativas e estilos das autoras.

3.1.2 Atendimento ao horizonte de expectativas

Na segunda etapa do método recepcional, as atividades didáticas compreendem o atendimento aos horizontes de expectativas dos estudantes em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo. Em atividades que envolvem 4 (quatro) aulas, o professor pode estruturar um encaminhamento que envolva a escolha de textos literários, estratégias de ensino e atividades variadas.

FASE DOIS – CONHECENDO CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA

Método recepcional:

- Atendimento ao horizonte de expectativas.

Objetivo:

- Oportunizar aos discentes o conhecimento de elementos que compõem a literatura selecionada, o que pode incluir as características das obras, estudos e contribuições críticas sobre elas.

Recursos:

- Os livros das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, artigos cujos textos elaboram críticas sobre as obras, artigos que abordam temas e eventos similares, e sugestões de outros materiais para pesquisa.

Tempo de atividades:

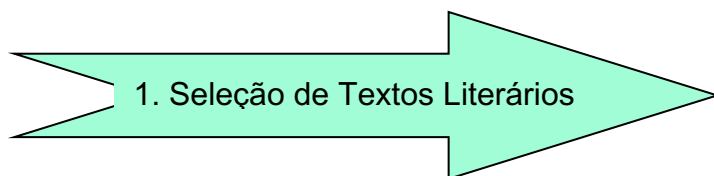
- Atividades a serem realizadas em 4 (quatro) aulas.

Para a segunda etapa do método recepcional, Aguiar (1988, p. 83) salienta o atendimento ao horizonte de expectativas do leitor, e isso pode ocorrer concomitantemente à valorização da obra que está sendo lida. É neste sentido que “a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse”.

Nas próximas 4 (quatro) aulas, as atividades didáticas compreendem o atendimento aos horizontes de expectativas dos estudantes em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo.

Esta estratégia metodológica avalia que, após identificadas as aspirações, valores e familiaridades dos discentes com as obras selecionadas para a leitura, é preciso proporcionar experiências aos leitores com os textos literários, visando dois enfoques principais: quanto ao objeto, de modo que os textos selecionados para trabalhar a leitura da literatura sejam adequados; e, a organização das estratégias de ensino, com base em procedimentos familiares aos alunos (Aguiar, 1988).

Para isso, o professor pode estruturar um encaminhamento que envolva a escolha de textos literários, estratégias de ensino e atividades variadas.



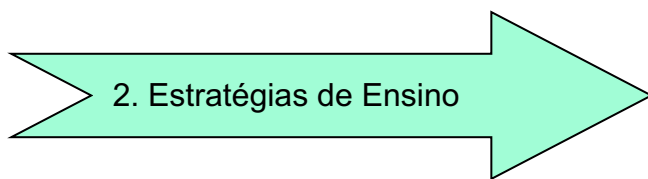
Textos Principais

Podem ser escolhidos trechos ou capítulos significativos das obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” e “*Becos da Memória*” que abordem temas centrais ou características do estilo das autoras. Esses trechos devem ser representativos das expectativas levantadas pelos discentes na primeira etapa.

Textos Complementares

O professor poderá incluir textos complementares que possam enriquecer a compreensão das obras e ampliar os horizontes dos discentes. Por exemplo:

- Artigos críticos sobre as autoras e suas obras, e livro sobre mulheres negras. Como sugestão, as seguintes obras:
 - PACHECO, Victória Lopes; CAMARGO, Flávio Pereira. Memória e vivência de mulheres Negras em Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. *Uniletras*, v. 41, n. 2, p. 242-251, jul./dez. 2019. Doi: 10.5212/Uniletras.v.41i2.0007
 - REZENDE, Luciana Barreto Machado; CAMPOS, Beatriz Schmidt. Memória, alteridade e escritas de si em Conceição Evaristo, Maria Auxiliadora, Carolina de Jesus e Elza Soares: a arte da “escrevivência”. *Estud. Lit. Bras. Contemp.*, n. 66, e6706, 2022. <https://doi.org/10.1590/2316-40186706>
 - ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*. São Paulo: Seguinte, 2020.
- Textos de outros autores que abordem temas semelhantes (por exemplo, sobre a vida nas periferias, literatura feminina negra, as crianças que crescem em ambientes com dificuldades reais de sobrevivência, a exploração da pobreza, etc.).



Leitura Compartilhada

- Realize leituras compartilhadas dos trechos selecionados das obras principais.
- Tais trechos podem ser selecionados por um grupo de três estudantes, e lidos posteriormente em voz alta para a turma, seguida de discussões sobre as suas impressões e interpretações.

Discussões Dirigidas

- O professor poderá conduzir discussões em sala de aula que explorem os temas e questões levantadas pelos textos.
- Os estudantes devem fazer conexões entre os trechos lidos, suas expectativas iniciais e outras obras que tenham conhecimento.

Análise Comparativa

- Os estudantes podem comparar as diferentes perspectivas e estilos das autoras (Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo), destacando as semelhanças e diferenças em suas abordagens literárias e temas explorados. Como sugestão, os conceitos de alguns termos: medo, fome, miséria, violência, abandono, dor, perdas.

Realizar uma análise comparativa entre obras de autores diferentes caracteriza-se pelo estudo das relações mantidas entre si, de que forma e medidas se vinculam “na inspiração, no conteúdo, na forma, no estilo, acompanhando o desenvolvimento das diferentes literaturas” (Cacho, 2020, p. 4). Para essa atividade, a identificação de termos como acima sugerido, possibilitará aos discentes encontrar similaridades e diferenças na forma de escrita e estilo das autoras.



Escrita Criativa

Os estudantes devem ser incentivados a escreverem ensaios, contos ou poemas inspirados nas obras estudadas, utilizando elementos que mais lhes interessaram ou que os surpreenderam.

- Professor, você pode solicitar que os discentes encontrem termos/palavras não usuais e encontrem a sua definição no dicionário. Por exemplo, em Carolina de Jesus, o significado de: abluir; afluir; escravas indianas;

soezes; rascoas; açambarcadores; incicatrísaveis; atrabiliarias; desmazelo; medrar; pernóstica; jejum mental. Em Evaristo: banzo; futricassem; roldão; porejando.

- Os estudantes podem interpretar frases singulares de Carolina, explicando a mensagem: “*eu estava discutindo com a nota, já começou chegar os trocos. Os centavos*”; “*A fome também é professora*”. De Evaristo: “*E a mulher sempre carrega tudo. Carrega a barriga e as dificuldades*”; “*Frango em véspera de galo*”; “*Será que o rio tinha bebido as duas*”; “*Todos os seus bens estavam guardados, retidos no peito*”; “*Morrer de não viver...*”; “*Ele não era um ladrão da melhoria do mundo*”.

Pesquisa e Apresentação

Os discentes podem formar grupos para realização de pesquisa, sendo atribuído a cada grupo um tema relacionado às obras:

- A vida de Carolina Maria de Jesus.
- A importância da memória na obra de Conceição Evaristo.
- A similaridade na descrição do ambiente.

Os resultados encontrados serão apresentados para a classe.

- Também pode ser acessado o álbum musical de Carolina de Jesus, gravado em disco homônimo pela RCA Victor.
- Os estudantes podem ouvir a autora em suas composições, e realizar pesquisa sobre esse trabalho.
- A obra se encontra disponível no YouTube, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=t3dzlAr4euo>



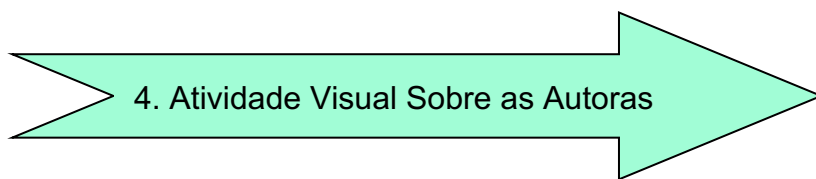
Carolina Maria de Jesus, em 1961.

Avaliação Formativa

Durante todo o processo de pesquisa e leitura o professor deve utilizar avaliações formativas para monitorar o entendimento e o progresso dos estudantes.

Isso pode incluir observação participativa, revisão de registros escritos e feedback individualizado.

Vasconcelos, Gusmão e Duarte (2024, p. 4) propõem como característica da avaliação formativa a “avaliação qualitativa, com enfoque nos processos cognitivos do aluno, utilizando feedback e retroalimentação, de forma interativa, destacando pontos fracos e pontos fortes daquele que ensina e daquele que aprende. Com esta prática pode ocorrer a reflexão e a afirmação de aspectos qualitativos, reavaliação individual e aprendizagem plural.



4. Atividade Visual Sobre as Autoras

Produção de Materiais a Partir da Leitura

Professor, você pode realizar esta atividade, com o objetivo de analisar as múltiplas formas de violência presentes no romance *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, por meio da exploração dos personagens que compõem a narrativa:

- Convide os discentes para realizar a leitura da obra com um olhar atento às experiências individuais e coletivas retratadas, especialmente aquelas marcadas por situações de opressão, exclusão e marginalização.
- Previamente ao início da leitura, elabore uma contextualização da autora e de sua importância no cenário literário brasileiro, destacando seu compromisso com a memória, a ancestralidade e a denúncia social.


Processo de Leitura

- A leitura da obra deve ser orientada com foco na identificação de episódios de violência — física, simbólica, estrutural, psicológica e social — sofridos pelos moradores da favela descrita no livro, estimulando os estudantes a fazer anotações e marcar trechos que evidenciem essas experiências.

- Após essa etapa, divida a turma em grupos, de modo que cada grupo fique responsável por investigar a trajetória de um ou mais personagens da obra, com o intuito de aprofundar a análise sobre como a violência se manifestava em suas vidas.

Elaboração de Slides

Professor, a partir dessa investigação, solicite aos estudantes que elaborem uma apresentação em slides, contendo:

<ul style="list-style-type: none"> ➤ a caracterização do personagem; ➤ a descrição dos episódios de violência vividos; ➤ uma análise crítica sobre o impacto dessas vivências; ➤ uma reflexão sobre a atualidade desses temas na sociedade brasileira. 	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Pode incentivar os grupos a ilustrar os slides com imagens e a incluir trechos literais da obra como forma de fundamentar suas análises.

Compartilhando o Conhecimento

Apresentações podem ser realizadas em sala de aula, com espaço para diálogo e debate entre os colegas, em um momento oportuno para compartilhar percepções, ampliar repertórios e desenvolver a escuta ativa. Ainda:

- A atividade pode ser encerrada com uma roda de conversa ou com a produção de um texto reflexivo individual.
- Os discentes poderão expressar o que aprenderam com a leitura e com as discussões, refletindo sobre o papel da literatura como instrumento de denúncia social, preservação da memória e resistência às múltiplas formas de violência ainda presentes na realidade contemporânea.

Analizando a Aprendizagem

Há 4 estilos de aprendizagem:

- Visual
- Auditivo
- Ler e Escrever
- Sinestésico (Ferreira, 2023).

“No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos [...]”. (Brasil, 2018, p. 481).

O professor poderá observar em quais estilos o discente aprendeu, e incentivar a prática; ainda, destacar os demais estilos para a turma, buscando o aproveitamento de todas as formas de aprendizagem.

Considerações Finais

As atividades dessas 4 (quatro) aulas devem ser encerradas com uma reflexão conjunta sobre como as atividades e discussões realizadas corresponderam às expectativas iniciais dos estudantes. O professor poderá discutir acerca das mudanças ou ampliação nas percepções após o contato mais aprofundado com as obras.

O objetivo desse encaminhamento consiste em atender às expectativas dos discentes, e proporcionar uma experiência de aprendizado diversificada e rica em reflexões literárias e culturais.

3.1.3 A ruptura do horizonte de expectativas

Para as próximas 4 (quatro) aulas, que é a ruptura do horizonte de expectativas dos estudantes em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo, o objetivo é desafiá-los a explorar novos temas, tratamentos e linguagens, utilizando recursos compositivos radicalmente diferentes dos esperados.

FASE TRÊS – AMPLIAÇÃO DA VISÃO SOBRE A LITERATURA

Método recepcional:

- Ruptura do horizonte de expectativas.

Objetivo:

- Desafiar os estudantes a explorar novos temas, tratamentos e linguagens, utilizando recursos compositivos radicalmente diferentes dos esperados.

Recursos:

- Livros com abordagem a questões sociais e culturais, textos de técnicas narrativas não convencionais, conteúdos sobre técnicas literárias.

Tempo de atividades:

- Atividades a serem realizadas em 4 (quatro) aulas.

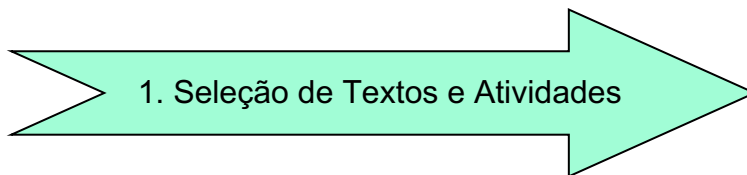
Professor, as próximas 4 (quatro) aulas compreendem a ruptura do horizonte de expectativas dos estudantes em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo.

Com relação a esta etapa do método recepcional, Aguiar (1988, p. 90) salienta que “a proposta deve representar sempre um desafio por caminhos não percorridos anteriormente pela turma”.

Os textos devem apresentar maiores exigências aos discentes, na discussão da realidade em contraposição às versões sociais existentes, e ainda pela técnica de composição mais complexa.

É a etapa na qual a introdução de textos e de atividades de leitura desestabiliza as certezas e os hábitos dos estudantes, quanto à literatura ou em sua vivência cultural, com a inserção de textos semelhantes aos anteriores observando tema, tratamento, estrutura ou linguagem.

“[...] na literatura fala-se de estruturas complexas, porque esta possui como base uma pluralidade de elementos, que na sua diversidade compõem uma unidade complexa e, assim como numa obra de arte reconhecida pelo cânone literário pela validação Estética que é feita dela, existem componentes de ordem Ética e Epistemológica que vão desvendar os valores próprios de uma cultura dentro de determinado espaço e tempo, assim como o conhecimento histórico, político, econômico, religioso, psicológico, linguístico do momento e lugar em que a obra foi construída”(Trujillo, 2017, p. 136).



Textos Inovadores

A escolha de textos deve primar por aqueles que apresentem uma abordagem literária distinta e inovadora, mas que ainda estejam relacionados aos temas e questões centrais das obras estudadas. Por exemplo:

- Textos de autores contemporâneos que abordem questões sociais e culturais de maneira experimental.
- Fragmentos de obras que explorem técnicas narrativas não convencionais, como narrativa fragmentada, uso intenso de simbolismo, narradores não confiáveis, entre outros.

Atividades Desafiadoras

Professor, introduza atividades que incentivem os estudantes a explorar esses novos textos e técnicas com um olhar crítico e criativo:

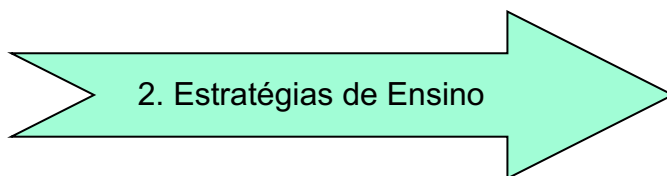
- Análise de Estilo e Técnica: peça aos discentes para identificarem e discutirem as técnicas literárias utilizadas nos novos textos, comparando com as abordagens de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.
- Produção Criativa: desafie os discentes a escreverem um texto utilizando uma técnica literária não convencional aprendida durante a aula. Isso pode incluir experimentações com narrativa, estrutura de texto, linguagem poética, etc.

- Debate Crítico: organize debates em sala de aula onde os estudantes discutam as possíveis interpretações dos textos inovadores, incentivando a reflexão sobre como essas novas abordagens expandem ou desafiam seus próprios horizontes literários.

A importância da literatura, também como um direito humano, foi registrada por Candido (1988) em seu sentido humanizador, que contribui para a formação do homem:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (Candido, 1988, p. 176).

No entendimento de Machado (2023), muito mais do que um documento ou um reflexo da sociedade, a literatura possui valor formativo enquanto é independente e autônoma, sendo o seu efeito humanizador a grande função social.



Exploração Guiada

Professor, conduza atividades de leitura exploratória, na qual os estudantes são incentivados a explorar os novos textos de maneira autônoma, com suporte para análise e interpretação por parte do professor. Questões podem ser investigadas:

- Qual o tema da leitura?
- Quem são os personagens principais?
- Como é descrito o ambiente, geográfico, cultural, social?
- Qual é a forma de escrita?

3. Avaliação e Feedback

Professor, no processo de avaliação você pode:

- Implementar avaliações que valorizem a compreensão dos conteúdos.
- Realizar avaliações que valorizem a capacidade dos discentes de lidar com a complexidade e a inovação dos textos estudados.
- Oferecer feedback construtivo que encoraje o desenvolvimento contínuo de suas habilidades como leitores críticos e escritores.

4. Reflexão Final

Reflexão coletiva sobre como os alunos se sentiram diante dos d

Para reforçar a aprendizagem obtida com a exploração de novos temas, o professor pode utilizar-se de algumas estratégias, dentre as quais:

- Encerrar a aula com uma reflexão coletiva sobre como os estudantes se sentiram diante dos desafios propostos pelos novos textos e atividades.
- Discutir como essa experiência contribuiu para expandir seus horizontes literários e pessoais.
- Relacionar as principais tendências ou escolhas literárias que os estudantes manifestaram.

Este encaminhamento visa estimular os discentes a saírem de sua zona de conforto literária, explorando novas formas de expressão e técnica, ao mesmo tempo em que são guiados e apoiados em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento como leitores críticos e reflexivos.

3.1.4 Questionamento do horizonte de expectativas

Para a quarta fase da aula, com mais 4 (quatro) aulas, o método recepcional de Aguiar (1988) prevê o questionamento do horizonte de expectativas dos estudantes em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo. O foco é estimular os discentes a refletirem criticamente sobre as experiências vivenciadas nas etapas anteriores.

Nesta etapa, “sobre o material literário já trabalhado, a classe exerce sua análise, decidindo quais textos, através de seus temas e construção, exigiram um nível mais alto de reflexão”, com um grau maior de satisfação” (Aguiar, 1988, p. 90).

FASE QUATRO – PRODUÇÃO BASEADA NO APRENDIZADO

Método recepcional:

- Questionamento do horizonte de expectativas.

Objetivo:

- Estimular os estudantes a refletirem criticamente sobre as experiências vivenciadas nas etapas anteriores.

Recursos:

- Livro de Carolina de Jesus e de Conceição Evaristo, materiais diversos para elaboração de cartas, livretos, textos.

Tempo de atividades:

- Atividades a serem realizadas em 4 (quatro) aulas.

Para a quarta fase da aula, com mais 4 (quatro) aulas, o método recepcional de Aguiar (1988) prevê o questionamento do horizonte de expectativas dos discentes em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo.



Produção de Texto

Professor, realize uma proposta pedagógica com os estudantes, utilizando o livro *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, com a seguinte finalidade:

- Aprofundar a compreensão das experiências de vida narradas pela autora, explorando especialmente as marcas da pobreza, da fome, do racismo e da exclusão social.
- Elabore uma contextualização sobre a vida de Carolina Maria de Jesus - uma mulher negra, catadora de papel e escritora - e a importância histórica de sua obra.

Procedimentos para a Atividade

- Convide os estudantes para realizar a leitura atenta do *Diário*, observando as condições de vida descritas e os impactos da marginalização social no cotidiano da autora.
- Durante a leitura, oriente os discentes a registrar trechos marcantes, palavras-chave, expressões simbólicas e sentimentos despertados pelo texto.
- Proponha aos estudantes a produção de um livreto físico, no qual os mesmos possam registrar suas percepções e análises com base na obra.

Confecção do Livreto

Professor, oriente os discentes na produção de textos e confecção de um livreto autoral, no qual pode constar:

- Todos os elementos, sendo: trechos selecionados da obra, comentários interpretativos, análises sobre os temas centrais (fome, miséria, maternidade, resistência, dignidade).

- Ilustrações ou composições visuais que dialoguem com o conteúdo.
- Cartas fictícias para a autora.
- Reflexões em primeira pessoa.
- Textos criativos inspirados no diário.

Etapas Operacionais

O professor pode conduzir a produção do livreto autoral, informando a ordem das etapas, as atividades que as compõem, atribuindo responsabilidades aos estudantes, orientando e incentivando a participação de todos. Neste processo, deve destacar:

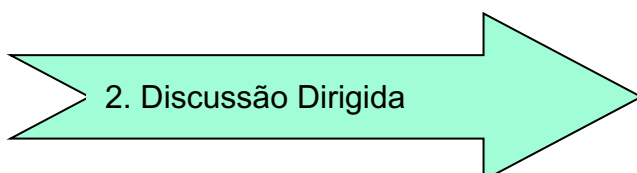
- A confecção de um livreto autoral deve ter um caráter artesanal e coletivo.
- Cada grupo de estudantes se responsabiliza na diagramação, ilustração e montagem física do material, cuidando da estética e da coerência do conteúdo.
- A ênfase dessa etapa é o envolvimento de criatividade, organização e compromisso com a mensagem que os discentes desejam transmitir por meio do livreto.

Atividade Prática Finalizada

Ao final da atividade, os livretos devem ser apresentados e expostos para todos os estudantes, de modo que possam ter contato com diferentes leituras e interpretações da obra.

Professor, esta proposta poderá apresentar características importantes nos seguintes aspectos pedagógicos:

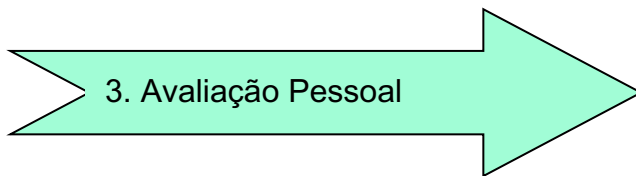
- Um trabalho sensível e potente, estimulando o protagonismo dos estudantes.
- Valorização da produção artística.
- Reforço à importância da escuta e do registro da experiência daqueles que, historicamente, foram silenciados.



Temas e Construção Ficcional

Professor, inicie uma discussão em sala de aula onde os discentes sejam encorajados a identificar e discutir os temas centrais e a construção ficcional das obras estudadas. Questões orientadoras podem incluir:

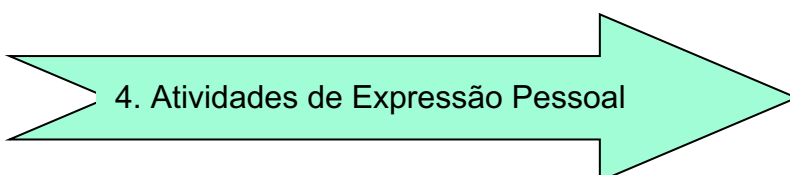
- Quais foram os temas principais que mais os impactaram ou os fizeram refletir?
- Como os estudantes perceberam a construção dos personagens e dos ambientes nas obras?
- Houve algum tema ou elemento ficcional que exigiu mais esforço para encontrar sentido? Qual foi? Por quê?



Juízo de Valor

Professor, peça aos estudantes para emitirem um juízo de valor pessoal sobre as obras, considerando as etapas anteriores do processo de ensino-aprendizagem. Eles podem refletir sobre:

- Quais aspectos das obras trouxeram mais satisfação durante a leitura e discussão em sala de aula?
- Quais foram os desafios mais significativos encontrados ao explorar os textos e as atividades propostas?
- Como suas expectativas iniciais foram modificadas ou ampliadas ao longo das atividades?



Professor, solicite ao aluno que formule uma opinião pessoal sobre a atividade de leitura de literatura, com relação à aprendizagem obtida.

Essa manifestação pode ser feita no formato de um texto, ou oralmente, para o grupo ou para todos os estudantes da sala de aula.

Considerações Finais

Essa fase de questionamento do horizonte de expectativas não apenas permite que os discentes avaliem suas próprias experiências de aprendizagem, mas também promove uma compreensão mais profunda e crítica das obras literárias estudadas. É uma oportunidade para eles consolidarem suas percepções e conectarem suas experiências individuais ao contexto mais amplo da literatura e da cultura.

3.1.5 Ampliação do horizonte de expectativas

A quinta e última etapa das aulas, correspondendo a 4 (quatro) aulas, é a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo.

FASE CINCO – CRITICIDADE E AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE

Método recepcional:

- Ampliação do horizonte de expectativas.

Objetivo:

- Permitir que os estudantes façam um paralelo entre suas expectativas iniciais e o que valorizam agora após terem sido expostos a diferentes propostas de leituras e discussões.

Recursos:

- Livro de Carolina de Jesus e de Conceição Evaristo; equipamentos de informática: microfone, computador, fones de ouvido, interface de áudio (Focusrite Scarlett 2i2 e o PreSonus AudioBox USB 96), software de gravação e edição (Audacity, GarageBand, Adobe Audition, Pro Tools, MP3 Skype Recorder), suporte para microfone, Local de gravação do podcast, acessórios opcionais (pop filter, suporte de choque, pré-amplificador).

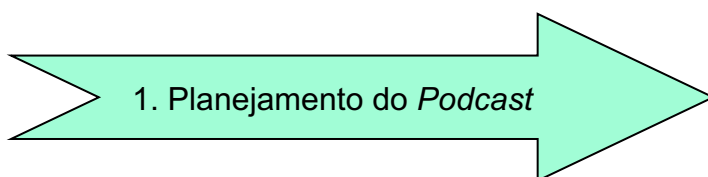
Tempo de atividades:

- Atividades a serem realizadas em 4 (quatro) aulas.

Professor, a quinta e última etapa das aulas, correspondendo a 4 (quatro) aulas, é a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo.

Nessa etapa final do método recepcional, o aprimoramento da leitura em uma percepção estética e ideológica, favorece a visão crítica da atuação do aluno, tornando-o agente de aprendizagem, momento em que ele próprio determina a continuidade do processo, com enriquecimento cultural e social (Aguiar, 1988).

A proposta desta Unidade Didática para a produção de um *Podcast* indica as próximas etapas a serem seguidas pelo professor e os estudantes.



Temática e Estrutura

- Tema Central: professor, defina um tema central para o *Podcast* que reflita as discussões e aprendizados ao longo das etapas anteriores.
- Como sugestão, algo como “Perspectivas sobre a Literatura Brasileira Contemporânea” ou “Vozes e Memórias nas Obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo”.
- Formato: decida o formato do *Podcast* (entrevistas, debates, monólogo reflexivo, etc.) que melhor se adequa ao tema e aos objetivos da aula.

Estudo de Viana e Chagas (2021) analisou características e estruturas mais utilizadas pelos 50 *Podcasts* mais ouvidos em plataformas como Spotify, Google *Podcasts* e Apple *Podcasts*, buscando refletir sobre as formas com que são organizadas. Dos resultados, foi possível elaborar uma categorização de oito eixos estruturais mais utilizados: relato; debate; narrativas da realidade; entrevista; instrutivo; narrativas ficcionais; noticiosos; e remediados.

Carneiro e Rocha (2022) elaboraram uma categorização visual acerca do *Podcast*, com relação à técnica de produção, formato e conteúdo (Fig. 4):

Figura 3 – Categorização do *PodCast*



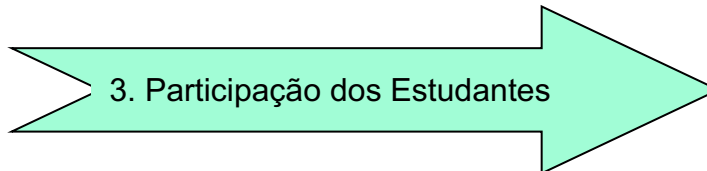
Fonte: Carneiro; Rocha (2022, p. 50).



2. Conteúdo do *Podcast*

Segmentos e Tópicos

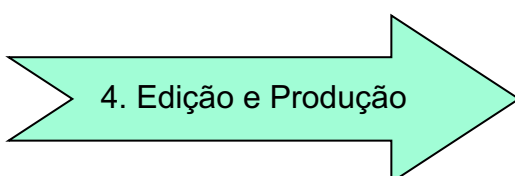
- Introdução: professor, apresente o propósito do *Podcast* e introduza brevemente as obras e autoras estudadas.
- Discussão dos Temas Centrais: dedique segmentos para discutir os temas principais abordados nas obras, como a representação da vida nas periferias urbanas, a memória coletiva e a voz feminina na literatura.
- Reflexão Pessoal: inclua um espaço para os estudantes compartilharem suas reflexões pessoais sobre como suas expectativas iniciais foram confrontadas e ampliadas ao longo do processo.



3. Participação dos Estudantes

Papel dos Estudantes

- Preparação: peça aos estudantes que preparem contribuições específicas para cada segmento do *Podcast*. Isso pode incluir insights pessoais, análises de trechos das obras, citações de autores relevantes, entre outros.
- Gravação: organize sessões de gravação onde os discentes possam colaborar na criação dos conteúdos do *Podcast*, seja como apresentadores, entrevistadores ou participantes dos debates.



4. Edição e Produção

Edição Final

- Edição: Utilize ferramentas simples de edição de áudio para juntar os diferentes segmentos gravados e garantir uma narrativa coesa e envolvente.
- Inclusão de Elementos: Adicione trilhas sonoras, citações das obras estudadas e outros elementos que enriqueçam a experiência auditiva do *Podcast*.

Aqui podem ser inseridos trechos da obra *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* (<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>), e trechos do disco gravado por Carolina de Jesus.

Pode também acrescentar, como conhecimento adquirido, a utilização da visão ampliada do horizonte, pela percepção de mundo e de realidade, questionando e respondendo ao seguinte:

- Tendo como base os escritos de Carolina de Jesus, pode perceber semelhanças em uma realidade estabelecida que contemple elementos mencionados na obra?
- Com isto, é possível supor que a obra pode ser tanto consequência como causa, ao desvelar condições e situações de vida semelhantes em diferentes contextos históricos?

Publicação e Divulgação e Compartilhamento

- Plataforma de Publicação: escolha uma plataforma online para hospedar o *Podcast* (SoundCloud, Spotify, ou um blog/página da escola).
- Divulgação: promova o *Podcast* entre os colegas de classe, professores, familiares e comunidade escolar para ampliar o alcance das reflexões e discussões geradas.

Benefícios da Atividade

- **Ampliação do Horizonte de Expectativas:** a produção do *Podcast* permitirá aos estudantes refletir sobre como suas expectativas evoluíram ao longo das atividades, ampliando sua compreensão sobre as obras e temas discutidos.
- **Desenvolvimento de Habilidades:** os discentes também desenvolverão habilidades de comunicação oral, colaboração em grupo, edição de conteúdo e uso de tecnologias digitais.

Essa atividade não apenas encerra a aula de forma dinâmica e reflexiva, mas também proporciona aos discentes uma plataforma para compartilhar suas descobertas e perspectivas com um público mais amplo, contribuindo assim para um ambiente de aprendizado colaborativo e significativo.

4 A APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

*"Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa,
nunca tem medo e nunca se arrepende"*
(Leonardo da Vinci)

4.1 RELATO DA PRÁTICA DOCENTE – A APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Durante os meses de agosto a novembro de 2025 a Unidade Didática foi aplicada por meio da pesquisa-ação aos sujeitos da pesquisa, 150 estudantes de cinco turmas do 1º Ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar localizado no município de Pato Branco, Paraná, com avaliação dos resultados pelo método recepcional de Aguiar (1988), em suas cinco fases.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição, e os alunos e responsáveis assinaram Termos de Compromisso, de acordo com o CEP.

A pesquisa-ação foi realizada de acordo com as cinco fases do método recepcional, cada uma delas composta por um conjunto de atividades destinadas a atender aos objetivos do desenvolvimento da recepção, porque aplicar a estética recepcional à pedagogia da literatura implica em trazer os pressupostos teóricos à prática escolar da leitura (Aguiar, 1988).

Com a proposta inicial de avaliar a evolução dos estudantes na inserção de discussões sobre a literatura e conteúdos inerentes, aplicando a Unidade Didática a estudantes do Ensino Médio, nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa-ação, registrando o desenvolvimento do letramento literário, com a práxis pedagógica de leitura de literatura. A análise dos resultados é pautada na sequência de atividades constantes na Unidade Didática.

4.1.1 Etapa inicial - apresentação e acesso à temática da aula

Tratou-se esta fase inicial, no método recepcional, da determinação do horizonte de expectativas. A aplicação da proposta teve como objetivo levantar os conhecimentos prévios e as expectativas dos alunos acerca das autoras e das temáticas envolvidas.

A atividade foi desenvolvida com turmas do primeiro ano do Ensino Médio, do Colégio da Polícia Militar do Paraná, totalizando aproximadamente 150 estudantes. Nesse primeiro momento, observamos um interesse inicial moderado, próprio do contato com algo novo, mas que foi gradualmente se ampliando conforme as discussões se tornavam mais próximas de suas realidades.

Ao apresentarmos as autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, foi constatado na **Análise de Percepções Individuais**, relatos pela maioria dos alunos, de nunca ter lido obras de escritoras negras brasileiras, o que já indicava uma lacuna de representatividade em suas experiências de leitura.

Na **Discussão Guiada**, percebemos que a primeira impressão dos alunos foi de surpresa pelas autoras femininas negras, e muito pelo conteúdo da obra, identificando no texto questões sociais, expressividade de sentimentos, além de uma construção literária contendo situações e elementos não conhecidos, de modo geral.

Durante as **Rodas de Conversa** os alunos apresentaram pequenos recortes das obras lidas, promovendo discussão sobre as mensagens relativas aos textos, e encontrando nessa interação a capacidade de interpretação, avaliação e síntese do conteúdo, com descrições e relatos produzidos.

Alguns dos trechos produzidos pelos discentes nessa fase inicial trazem informações da obra de Conceição Evaristo, *Becos da memória*, selecionados para esses resultados, são registrados na íntegra, com a correspondente interpretação:

História

“A primeira vez que Maria-Velha viu seu pai foi na rua, foi comprar cigarro para seu avô e encontrou um homem muito parecido, porém mais novo, chegou mais perto, o cumprimentou e percebeu que já naquela época estava louco. Seu avô foi um escravo e dos vários filhos que tivera, perdeu quase todos. Sua mãe era um pouco esquecida e ajudava a cuidar da casa. Chegou na favela no início e foi crescendo, conheceu Totó, se casou com ele e os dois passaram a compartilhar suas dores”.

Características

- Uma mulher dura, forte, mas que carrega muito sofrimento no coração;
- Terceira mulher de Tio Totó;
- Irmã de Mãe Joana;
- Seu pai era maluco;
- Tinha uma vida difícil.

História

"Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo".

Interpretação

Maria-Nova queria ser escritora.

A elaboração desses recortes pelos estudantes permitiu confirmar que eles imergiram na leitura das obras de modo dinâmico, o que lhes conferiu, a ampliação da competência leitora e interpretativa por meio do contato com textos literários integrais, promoção da compreensão da literatura como experiência estética e humanizadora, indo além da simples decodificação textual. Além disso, promoveu a capacidade de relacionar o texto com contextos sociais, culturais e históricos, e de trazer esse novo conhecimento para os demais estudantes, o que reforça o aprimoramento do letramento literário e a sua expansão na escola.

Com os **Registros Individuais**, observamos manifestações de curiosidade e surpresa quanto às condições de vida das autoras, bem como ao fato de terem alcançado reconhecimento literário apesar dos contextos de marginalização. Essa etapa cumpriu o propósito de revelar o horizonte de expectativas do grupo e de suscitar o primeiro movimento de reflexão sobre a função social da literatura.

Neste processo inicial de letramento literário encontramos na estética da recepção a confirmação de uma conquista básica, de que as explicações se estendem para além do sistema, e que "o novo pode emergir de lugares inesperados, exigindo que se esteja não só atento para a novidade, mas que se mantenham os sentidos em forma para perceber, compreender e interpretar da melhor maneira possível sua ocorrência". É na estética da recepção, intrínseca ao método recepcional, que se embute a concepção metodológica para conhecer a literatura e para ensinar ao leitor, elo principal do processo literário (Zilberman, 1989, p. 12).

As atividades de leitura de trechos e as discussões guiadas favoreceram a aproximação emocional dos estudantes com os textos, permitindo que identificassem elementos como fome, desigualdade e resistência, que lhes soavam

familiares no contexto social mais amplo. Essa identificação inicial foi decisiva para a construção de um vínculo significativo com as obras e para o despertar de um olhar mais sensível diante de narrativas de exclusão e luta.

4.1.2 Etapa secundária: conhecendo características da literatura

Na etapa seguinte, a qual corresponde ao atendimento ao horizonte de expectativas segundo o método recepcional de Aguiar (1988), buscamos ampliar o contato dos alunos com as obras completas, promovendo a leitura compartilhada de capítulos selecionados e a comparação entre *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e *Becos da Memória*. Essa fase mostrou-se fundamental para a consolidação da compreensão literária e para o desenvolvimento de competências interpretativas.

Observamos que os alunos começaram a reconhecer, nas narrativas, marcas de estilo e aspectos de construção textual próprios de cada autora. As **Discussões Dirigidas** revelaram percepções mais elaboradas sobre o modo como as personagens e os ambientes representam a realidade social, bem como sobre a força simbólica das palavras empregadas.

Ao realizarem a atividade de **Análise Comparativa**, os estudantes compararam as experiências das protagonistas com situações contemporâneas, demonstrando capacidade de transpor a leitura para a esfera da vida cotidiana. Além disso, identificaram semelhanças em termos utilizados para a construção das obras das autoras, a exemplo daqueles sugeridos na Unidade Didática: medo, fome, miséria, violência, abandono, dor, perdas, como elementos constantes em ambos os livros, com correspondente representatividade.

Com relação às atividades de **Escrita Criativa**, sugerida na Unidade Didática, inspiradas nos textos estudados mostraram-se expressivas e reveladoras de um amadurecimento estético, uma vez que muitos alunos se permitiram criar a partir da dor, da memória e da resistência.

Na **Avaliação Formativa** proposta pela Unidade Didática verificamos que o trabalho em grupo e as atividades de pesquisa sobre as autoras promoveram cooperação, autonomia e senso de pertencimento, aspectos que reforçaram o caráter formativo da literatura. Essa fase evidenciou que, ao se reconhecerem nos

textos, os alunos ampliaram seus horizontes de compreensão e passaram a valorizar outras vozes historicamente silenciadas.

Para a **Produção de Materiais a Partir da Leitura**, os discentes construíram slides, os quais revelaram a presença de estímulo à reflexão sobre temas como desigualdade, racismo, identidade e resistência feminina, quando os estudantes demonstraram que houve o desenvolvimento de pensamento crítico ao discutir as representações de vozes negras femininas, aliado à capacidade de reconhecer estereótipos e questionar discursos discriminatórios presentes na sociedade e na literatura.

Uma mostra desses slides produzidos confirma essa compreensão dos estudantes sobre a literatura feminina negra (Fig. 4).

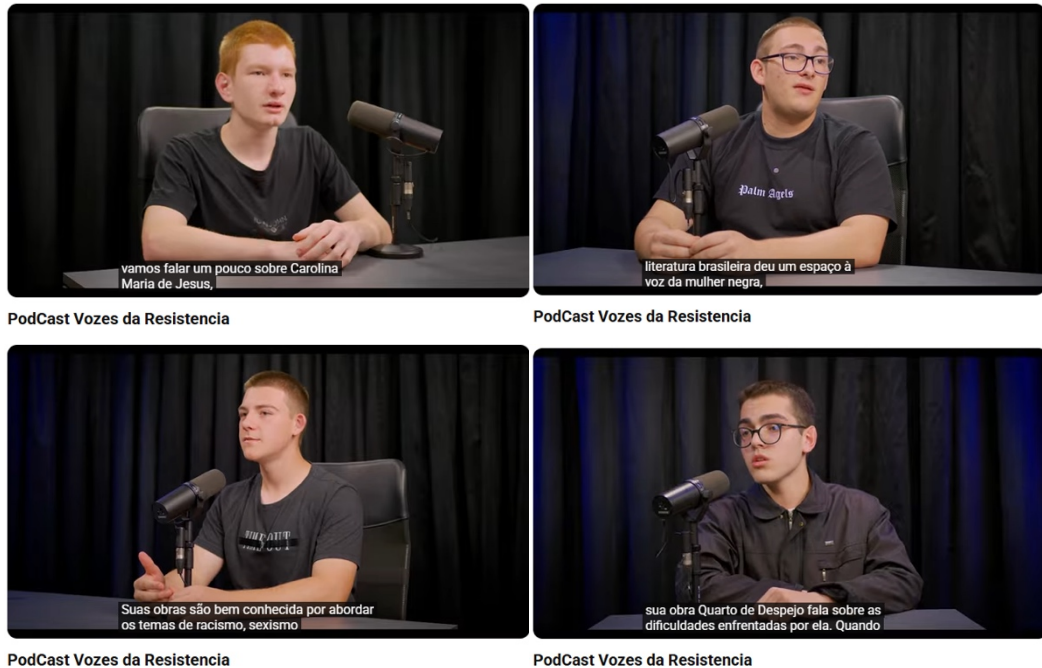
Figura 4 – Imagens de slides produzidos pelos estudantes



Fonte: Autoria (2025).

De fato, a escolha de tema voltado às vozes femininas negras também fez parte de ensinamentos e discussões virtuais, a exemplo do *PodCasts Vozes da Resistência*, que apresentou a escritora negra Carolina de Jesus, afirmando o espaço ocupado pela escritora, especialmente com relação à obra desse estudo, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. A Figura 5 permite visualizar um momento do *PodCasts*:

Figura 5 - Imagens de participantes de *PodCasts*, apresentando Carolina de Jesus



Fonte: Winter (2025).

Pelo tempo de 6:12h os participantes do *PodCasts* apresentam e comentam a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina de Jesus, concluindo sobre a expressividade de sua obra em relação à realidade feminina, trazendo elementos similares àqueles registrados por Carolina: racismo, sexismo, discriminação, violência, dentre outros.

Exemplos como este confirmam a relevância da Unidade Didática e a proposição no estudo de vozes femininas negras como objeto de estudo para o letramento literário de estudantes do Ensino Médio, utilizando a leitura da literatura.

4.1.3 Na terceira etapa, amplia-se a visão do estudante sobre a literatura

A proposta dessa fase consistiu em proporcionar ao estudante a ruptura do horizonte de expectativas, possibilitando o contato com textos e linguagens literárias mais complexas, a fim de promover a ruptura desse horizonte de expectativas. Essa etapa representou um ponto de inflexão no processo, pois exigiu dos alunos maior engajamento cognitivo e abertura estética.

No momento das **Atividades Desafiadoras**, ao introduzirmos autores contemporâneos e fragmentos que dialogavam com as temáticas das obras principais, mas apresentavam estruturas narrativas não convencionais, observamos

certo estranhamento inicial. Entretanto, com o decorrer das leituras e das análises, os estudantes começaram a demonstrar interesse por compreender como a forma de escrita interfere na recepção e na construção do sentido.

Oportunamente, menciona-se um trecho de Candido (2000, p. 31), ao referir o que denominou de crítica viva, porquanto intervém na sensibilidade daquele que lê o texto, afirmando o surgimento de diferentes estados – “prazer, tristeza, constatação, serenidade, reprovação” no espírito do leitor.

A capacidade crítica do leitor será aprimorada quanto mais conseguir visualizar, em um escritor, o “*seu* escritor, que vê como ninguém mais e opõe, com mais ou menos discrepância, ao que os outros veem” (Candido, 2000, p. 31, grifos no original). Ao aceitar a intuição, e manifestando as sugestões que a leitura traz, o leitor elabora o seu juízo sobre a obra, para além de uma avaliação, mas de reconhecimento e definição de valor.

Quanto aos estudantes, a **Exploração Guiada** possibilitou discussões orais e realização de produções criativas a partir desses textos, as quais permitiram perceber um desenvolvimento expressivo do pensamento crítico. Os alunos passaram a identificar nuances de estilo, linguagem e composição, reconhecendo a literatura como espaço de experimentação e de questionamento da realidade. O enfrentamento de textos mais desafiadores ampliou a autoconfiança leitora e revelou a capacidade do grupo de construir significados próprios a partir de obras que, até então, pareciam distantes de sua vivência.

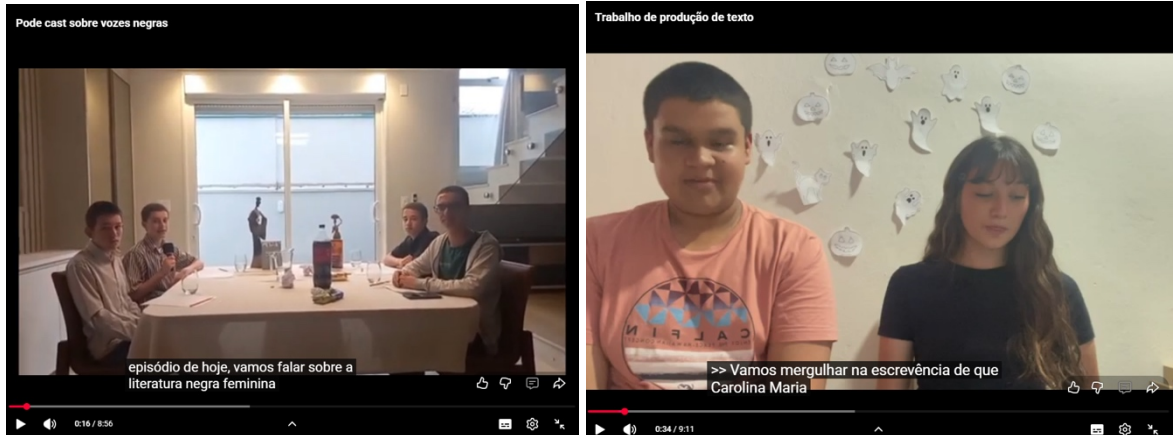
A Unidade Didática facilitou aos estudantes a sua aproximação entre literatura e tecnologia, sendo evidente o engajamento maior por meio do uso de podcasts como recurso pedagógico, tornando a leitura mais atrativa.

Com base na facilitação do acesso aos recursos tecnológicos, observamos nos discentes o surgimento de um aprendizado sobre novas linguagens e mídias digitais, desenvolvendo multiletramentos, despertando o interesse na pesquisa e na busca de melhor conhecimento sobre o letramento literário por meio da leitura de obras de literatura. Além disso, foi importante constatar o desenvolvimento de habilidades comunicativas, como fala, escuta ativa, argumentação e síntese, ao longo dessa etapa de ampliação da visão da literatura, com a ruptura do horizonte de expectativas dos estudantes.

Uma verdade sobre o despertar do letramento literário por meio da leitura que contempla obras de literatura de mulheres negras brasileiras é

confirmada quando verificado o aumento de produções virtuais, disponibilizadas na Internet, sobre o assunto, com participação de vários debatedores, ou apontando conteúdos para a produção de texto (Fig. 6).

Figura 6 - Exemplos de vídeos PodCasts sobre vozes femininas negras



Fonte: Pereira (2025); Feltraco (2025).

Os estudantes participantes da pesquisa-ação obtiveram desenvolvimento de competências gerais segundo dispõe a BNCC, especialmente quanto à comunicação oral e escrita e à cultura digital.

4.1.4 Etapa semifinal – a produção baseada no aprendizado

Acompanhando o método recepcional de Aguiar (1988), esta quarta fase propôs o questionamento do horizonte de expectativas aos estudantes participantes da pesquisa-ação, por meio da leitura de literatura.

Este quarto encontro foi destinado à produção autoral, tendo como referência a leitura de *Quarto de despejo*, para a atividade prática de **Produção de Texto**. A confecção do livreto autoral seguiu os **Procedimentos para a Atividade** dispostos na Unidade Didática, constituindo-se em uma atividade integradora, capaz de reunir as aprendizagens construídas nas etapas anteriores e de evidenciar o envolvimento afetivo e intelectual dos alunos.

Durante a elaboração dos livretos, observamos grande empenho e criatividade. Os estudantes elaboraram textos interpretativos, cartas à autora, ilustrações e reflexões pessoais que traduziram suas percepções sobre temas como pobreza, resistência, maternidade e dignidade. As produções revelaram não apenas

a compreensão do conteúdo literário, mas também uma apropriação simbólica das discussões em torno da desigualdade e da exclusão social.

Alguns registros desses livretos são apresentados nessa seção de resultados, confirmando a criação de questionamentos por parte dos discentes (Fig. 7).

Figura 7 - Imagens de capas de livretos confeccionados pelos estudantes



Fonte: Autoria (2025).

É inegável o despertar da criatividade e conscientização dos estudantes quanto à produção estética dos livretos. O caráter artesanal e coletivo da atividade contribuiu para fortalecer laços entre os alunos e estimulou o protagonismo juvenil. Muitos demonstraram orgulho em ver suas ideias transformadas em produto artístico, percebendo-se como autores e produtores de cultura. Essa etapa revelou que a literatura, quando vivenciada de forma participativa, tem potencial para despertar empatia, consciência crítica e valorização da própria voz.

A pesquisa-ação comprovou ser uma metodologia facilitadora para a participação dos estudantes nas práticas escolares, aprimorando a leitura literária por meio de atividades concretas de produção de textos, com base nos conhecimentos adquiridos pela leitura das obras selecionadas para o estudo.

Vimos, em consonância com esse processo, a valorização da diversidade e da representatividade, porque o contato com obras e autoras negras, possibilitou a ampliação de repertórios culturais e literários dos estudantes, atribuindo reconhecimento à importância da literatura negra feminina na formação de identidades, enquanto valorização da diversidade étnico-racial e de gênero, contribuindo para uma educação antirracista.

4.1.5 Fase final do método recepcional - criticidade e ampliação do horizonte

A Unidade Didática pretendeu oferecer aos estudantes a oportunidade de analisar as mudanças encontradas desde as suas expectativas iniciais e a visão atual acerca dos novos conhecimentos adquiridos por meio das diferentes propostas de leitura literária, dos estudos e discussões realizadas e das atividades práticas produzidas.

Nesta quinta fase que, pelo método recepcional de Aguiar (1988) consiste na ampliação do horizonte de expectativas, o ponto alto foi a produção dos *PodCasts* pelos discentes, culminando o percurso de leitura, análise e criação. Essa atividade proporcionou aos estudantes a oportunidade de revisitar os aprendizados anteriores, articulando o conhecimento literário com práticas comunicativas contemporâneas.

Com a apresentação dos **Segmentos e Tópicos** os estudantes se apropriaram dos passos iniciais para a produção, e na etapa que compreendeu o **Papel dos Estudantes**, foram delegadas aos mesmos as atividades a serem realizadas.

Durante o processo de planejamento, gravação e edição, observamos o desenvolvimento de múltiplas competências: trabalho em equipe, expressão oral, organização de ideias e domínio de recursos tecnológicos. As falas registradas nos episódios refletiram compreensão profunda das obras e maturidade na argumentação, evidenciando o entendimento das autoras como representantes de vozes femininas negras que denunciam desigualdades e afirmam identidades.

Na **Edição Final** foram utilizadas ferramentas que permitiram a participação de todos, pela simplicidade e facilidade de uso. Já na **Publicação e Divulgação e Compartilhamento** foi escolhida a plataforma Youtube para hospedar os *PodCasts*

Constatamos que a publicação e divulgação dos *PodCasts* ampliaram o alcance das discussões, gerando orgulho e senso de pertencimento entre os alunos, que se reconheceram como agentes ativos de um projeto coletivo de leitura e reflexão. A atividade final consolidou a ampliação do horizonte de expectativas, mostrando que a literatura da literatura pode ser um espaço de diálogo entre passado e presente, tradição e tecnologia, arte e vida.

Em toda a trajetória da pesquisa-ação, percebemos que os estudantes evoluíram em seus conceitos sobre a leitura literária, notadamente quanto reconheceram que a escrita contém elementos os quais oferecem um diagrama da

vivência histórica do autor, conduzindo o estudante leitor ao patamar de criticidade da leitura, da conversação com a realidade do autor e da realidade de mundo, tornando a sua experiência literária uma proposição para um leitor literário futuro.

O que vimos nessa etapa final de aplicação da pesquisa-ação foi a construção de uma comunidade leitora, por meio do fortalecimento do senso de pertencimento e de troca entre os estudantes nas discussões literárias.

Todo este projeto, norteado pela proposta do ProfLetras para a produção de Unidade Didática, permitiu aos estudantes participantes a criação de espaços de diálogo e expressão coletiva, em que os alunos se percebem como sujeitos de voz, com isso redundando em maior motivação e prazer pela leitura, aproximando os discentes da literatura de forma significativa.

Enfatizamos que todos os resultados ficaram vinculados aos propósitos ditados pela BNCC, que enaltece empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, e ainda o autoconhecimento e autocuidado (ao reconhecer-se e refletir sobre a própria história e a do outro).

Conforme consta no texto da BNCC, como competências gerais da Educação Básica, item 9: “9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]” (Brasil, 2018, p. 10).

Ainda, sobre linguagens e tecnologias para o Ensino Médio, a BNCC enfoca o campo artístico-literário, indicando a ampliação do repertório de leituras pelos discentes, porque poderá engajar-se de modo crítico, atualizando os sentidos das obras e com a possibilidade de “compartilhá-las em redes sociais, na escola e em diálogos com colegas e amigos” (Brasil, 2018, p. 553).

Nesta última fase concluímos acerca da importância na escolha do método recepcional de Aguiar (1988), visando a transição dos estudantes no processo de leitura de literatura, de um quadro de desconhecimento sobre vozes femininas negras e suas obras literárias, para um agente com capacidade de criação de *PodCasts* como recursos tecnológicos para a divulgação e o ensino da leitura de literatura, um aprendizado construído com a aplicação de Unidade Didática por meio da pesquisa-ação e da prática pedagógica de leitura.

CONSIDERAÇÕES

O estudo abordou o ensino da leitura literária para alunos do Ensino Médio, definindo como tema da pesquisa as representações de vozes negras femininas, e utilização da ferramenta tecnológica do *PodCasts* em sala de aula, como recurso às discussões sobre literatura e aprendizagem da leitura literária para alunos do Ensino Médio, com aplicação do letramento literário.

Realizadas as etapas de fundamentação teórica foram apresentados conceitos e definições de leitura literária e de letramento literário, discutindo também sobre a presença de mulheres negras como autoras de literatura, com descrição de detalhes de duas mulheres negras autoras e de suas respectivas obras: Carolina Maria de Jesus (2021) e Conceição Evaristo (2017).

Igualmente neste processo foram descritas características da ferramenta tecnológica *PodCasts*, com destaque para as inovações que as tecnologias digitais oferecem ao ensino em sala de aula e, especialmente quanto à proposta de letramento literário para alunos do Ensino Médio, e a aplicação desta ferramenta no estudo de obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo visando à aprendizagem literária.

Entendemos que estas etapas iniciais de fundamentação teórica foram efetivadas para que seja possível alcançar o objetivo principal do estudo, de promover discussões literárias com alunos do Ensino Médio, por meio de obras literárias com vozes negras femininas, via novas tecnologias, de tal modo que o resultado desse trabalho seja significativo e interessante para os alunos.

Considerando-se que a pesquisa se encontra em andamento, as próximas etapas compreendem a realização da pesquisa-ação, com a aplicação da proposta didática a 150 estudantes de cinco turmas do 1º Ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar localizado no município de Pato Branco, Paraná, entre maio e agosto de 2025, e conseqüente avaliação da evolução dos estudantes na inserção de discussões sobre a literatura e conteúdos inerentes nas atividades requeridas pelo ProfLetras junto a eles.

Pretende-se que os resultados a serem obtidos com a elaboração da unidade didática e de sua aplicação ofereçam resposta ao questionamento do estudo e atendimento aos objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. G. Circuito do podcast literário: uma proposta didática para o uso do podcast no ensino de literatura. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 11, p. 105596-105576, nov. 2021. DOI:10.34117/bjdv7n11-268

ACADEMIA MINEIRA DE LETRAS. *Conceição Evaristo é eleita a nova imortal da Academia Mineira de Letras*. 15 fev. 2024. Disponível em: <https://academiamineiradeletras.org.br/sem-categoria/conceicao-evaristo-e-eleita-a-nova-imortal-da-academia-mineira-de-letras/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

AFIFUDDIN, M. Engaging literary competence through critical literacy in an efl setting. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, v. 82, p. 131-4, 2017. DOI: 10.2991/conaplin-16.2017.28

AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALATORRE, A. *Ensayos sobre crítica literária*. México, D.F.: El Colegio de México, 2012. (Colección Rescates)

ALMEIDA, M. S.; PEIXOTO, C. M.M. Podcasts e gêneros literários: estratégias de ensino em turmas da 3ª série do Ensino Médio. *LínguaTec*, v. 8, n. 1, p. 86-98, jun. 2023.

ALVES, I. UFRJ reconhece Carolina Maria de Jesus como Doutora Honoris Causa. *Observatório do Terceiro Setor*, 4 mar. 2021. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/ufrj-reconhece-carolina-maria-de-jesus-como-doutora-honoris-causa/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ARQUIVO NACIONAL. *Série Mulheres e o Arquivo: Conceição Evaristo*. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, 28 out. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/canais_atendimento/imprensa/noticias/serie-mulheres-e-o-arquivo-conceicao-evaristo. Acesso em: 4 fev. 2025.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BUTLER, C. What is a literary work? *New Literary History*, v. 5, n. 1, p. 17-29, 1973.

CACHO, M. V. Uma perspectiva de análise comparativa literária no regionalismo de 30 entre os brutos e vidas secas e o quinze. *VIII Conedu*, 15 a 17 out. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S_A15_ID4258_04082020182516.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

CAMPOS, V. H. M. de C.; MATUDA, F. G. Uso de podcasts como potencializador do desenvolvimento de gêneros orais em aulas de língua portuguesa no ensino médio. *EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, v. 7, n. 9, p. 85-96, 2019. <https://doi.org/10.30612/eadtde.v7i9.9861>

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1988.p.169-91.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CARNEIRO, M. T. L. M.; ROCHA, L. V. A categorização do podcast regional: análise do conteúdo produzido no Tocantins. *Movendo Ideias*, v. 27, n. 1, p. 45-55, jan./jun. 2022.

CELAYA, I.; RAMIREZ-MONTOYA, M. S.; NAVAL, C.; ARBUÉS, E. Uses of the podcast for educational purposes. Systematic mapping of the literature in WoS and Scopus (2014-2019). *Revista Latina de Comunicación Social*, n. 77, p.179-201, 2020. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1454>

CORRÊA, H. T.; MAGALHÃES, R. M. Alfabetizar letrando: a eficiência de práticas situadas de letramento literário. In: Corrêa, H. T. (Org.) *Letramento literário: concepções e práticas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.p.26.38.

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

COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. Ensino da literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 35, n. 1, p. 73–92, 2021. DOI: 10.47250/intrell.v35i1.15690.

COSTA, C. G.; ARAÚJO, A. E. L. O ensino de literatura no contexto do ensino médio. *Revista Ensin@ UFMS*, v. 1, n. 5, p. 51-71, dez. 2020.

CRUZ, R. A. C.; TOFANELO, G. F. Entre presenças e ausências: vozes negras na literatura brasileira contemporânea. *Intertexto*. v. 12, n. 2, p. 102-22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18554/ri.v12i2.4048>

CULLER, J. D. *Literary theory: a very short introduction*. New York: Oxford University Press Inc., 1997.

CULLER, J. D. *Structuralist poetics: structuralism, linguistics, and the study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

DAMIS, O. T. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.p.105-36.

DICKMANN, I.; POLI, O. L. Inovação acadêmica crítica: lives na internet e aulas remotas como experiência pedagógica na pandemia. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 9, n. 6, p. 22-32, 2022.

Dos SANTOS ALMEIDA, M.; MARQUES PEIXOTO, C. M. Podcasts e gêneros literários: estratégias de ensino em turmas da 3ª série do Ensino Médio. *LínguaTec*, v. 8, n. 1, p. 86-98, jun. 2023. <https://doi.org/10.35819/linguatec.v8.n1.6393>

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DVERSNES, G.; BLIKSTAD-BALAS, M. The potential of podcasts for exploratory talk in high school. *Computers in the Schools*, v. 40, n. 3, p.282-302, 2023. DOI: 10.1080/07380569.2023.2196963

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da mulher negra. *Revista Palmares*, n. 1, p. 52-4, set. 2005.

FACCHINI, T. *Bibliotecas e plataformas virtuais impulsionam números do livro digital no Brasil*. PublishNews, 24 maio 2024. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2024/05/24/bibliotecas-e-plataformas-virtuais-impulsionam-numeros-do-livro-digital-no-brasil>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FELTRACO, P. *Trabalho de produção de texto*. 2 nov. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uPptnp-q0QA>. Acesso em: 18 nov. 2025.

FERNANDES, I. O. Entre a invisibilidade e a estereotipia: a mulher negra como personagem literária. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 23, n. 242, p. 16-26, out./nov./dez. 2023.

FERREIRA, W. M. *Estratégias de ensino e de aprendizagem para aulas dinâmicas, criativas e colaborativas*. Curitiba, CRV, 2023.

FLEURY, M. T. L.; WERLANG, S. R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. *Anuário de Pesquisa GV Pesquisa 2016-2017*, p. 10-17, nov. 2017.

FRAZÃO, D. Carolina Maria de Jesus: escritora brasileira. *E-Biografia*, 22 maio 2023. Disponível em: https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/. Acesso em: 28 jan. 2025.

FUJITSU, A. *Podcasting: segredo revelado*. [s. l.]. Bibliomundi, 2021.

GALVÃO, A. L. M.; SILVA, A. C. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. *Letras & Letras*, v. 33, n. 2, p. 209-28, jul./dez. 2017. DOI: 10.14393/LL63-v33n2a2017-9

GEOGHEGAN, M. W. *Podcast solutions: the complete guide to audio and video podcasting*. New York: Springer-Verlag, 2007.

GOMES, H. T. Visíveis e invisíveis grades: vozes de mulheres na escrita afrodescendente contemporânea. *Caderno Espaço Feminino*, v. 12, n. 15, p. 13-26, 2004.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil (2024)*. 6. ed. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Ed.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.p.43-62.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LEITÃO, V. A unidade didática. *Curriculum*, v. 15, n. 4, p. 19-26, out./dez. 1976.

LEITES, A. C.; MICHALSKI, A. D.; MISSIO, J. A. O espaço da literatura em sala de aula: diferentes abordagens do trabalho com o texto literário na Educação Básica. *LínguaTec*, v. 6, n. 2, p. 143-52, nov. 2021.

LIMA, O. S. *Conceição Evaristo: escritora negra comprometida etnograficamente*. Literafro, 2017. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios/194-conceicao-evaristo-escritora-negra-comprometida-etnograficamente-critica>. Acesso em: 4 fev. 2025.

LIMA, K. M. C. F. M.; CAMPOS, C. S.; BRITO, A. L. O *podcast* como ferramenta ao ensino: implicações e possibilidades educativas. *Conedu – VII Congresso Nacional de Educação*, 2020, p. 1-6.

LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, B. A. Escre(vivência): a trajetória de Conceição Evaristo. *História Oral*, v. 17, n. 1, p. 243-65, jan./jun. 2014.

MACHADO, M. Literatura, formação e educação na obra de Antonio Candido: a humanização do homem. *Presenças – Estudos Avançados*, v. 37, n. 107, p.163-82, jan./abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2023.37107.010>

MACIEL, M. C. Literatura: a voz da escritora negra. *Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens*, v. 21, n. 42, p.230-41, 2017.

MAFORT, M. R.; RAMOS, L. F.; FERNANDES-SANTOS, C. Podcast como estratégia de inclusão no ensino superior. *SocArXiv Papers*, 2019. DOI 10.31235/osf.io/4vypq

MARASCIULO, M. Quem foi Carolina Maria de Jesus, que completaria 105 anos em março. *Revista Galileu*, 25 mar. 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2019/03/quem-foi-carolina-maria-de-jesus-que-completaria-105-anos-em-marco.html>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MARQUES, D. S.; IZO, F.; RODRIGUES JÚNIOR, E.; CARMO, L. P.T. Proposta de sequência didática: o podcast como ferramenta na aprendizagem de cinemática. *Revista UNILUS Ensino e Pesquisa*, v. 17, n. 48, p. 48-50, jul. /set. 2020.

MELLO, K. *Podcast: aprenda o que é Podcast*. [s. l.] Bibliomundi, 2021.

MILITO, C. R.; DIAS, S. M. V. Letramento literário no contexto da educação inclusiva: reflexões e uma proposta prática para o ensino de língua portuguesa. *Anais. XXIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completos*, Tomo II, 2019, p.520-36.

NEVES, B. *Mercado digital cresce e muda comportamento de editoras, livreiros e leitores*. Extraclasse, 24 jun. 2024. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/cultura/2024/06/mercado-digital-cresce-e-muda-comportamento-de-editoras-livreiros-e-leitores/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

NISTAL, M. *Conceição Evaristo é eleita a Intelectual do Ano*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 18 set. 2023. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/rede-iea/conceicao-evaristo-e-eleita-a-intelectual-do-ano>. Acesso em: 29 mar. 2025.

OLIVEIRA, L. H. S. "Escrevivência" em Becos da memória, de Conceição Evaristo. *Rev. Estud. Fem.*, v. 17, n. 2, p. 621-3, ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000200019>

OLIVEIRA, M. J.; SAMPAIO, J. C. C. O espaço e a memória no romance becos da memória (2017), de Conceição Evaristo. *Revista Língua & Literatura*, v. 24, n. 43, p.30-50, 2023. <https://doi.org/10.31512/1984-381X.2022.24.43.30-50>.

OLIVEIRA, V. *50 melhores frases para celebrar o Dia do Podcast*. 20 out. 2025. Disponível em: <https://www.veronicaoliveira.com.br/post/frases-dia-do-podcast>. Acesso em: 3 fev. 2026.

PEREIRA, E. S. *PodCast sobre vozes negras*. 3 nov. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XhXzWfi1_u4. Acesso em: 18 nov. 2025.

PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PINHEIRO, M. F. *Análise sociológica literária da fome na obra Quarto de Despejo (1960) de Carolina de Jesus*. BDTA UFRA, 2002. Disponível em: <https://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/2324>. Acesso em: 30 jan. 2025.

POLITI, C. Conheça a história do podcast - e descubra que esse nome não foi criado pela Apple. *Tracto Content Marketing*, 26 fev. 2024. Disponível em: <https://www.tracto.com.br/historia-do-podcast/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

POLITI, C. *Como fazer um podcast*. Spreaker, Tracto, Shure, mar. 2020. Disponível em: https://static-ott.netshow.me/sites/44/media/36866/Ebook_Como_fazer_um_podcast.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

SAES, S. Uma experiência de leitura em tempos remotos: o PodCast literário. *Fórum de Metodologias Ativas*, v.3 n.1, p-1-488, jul. 2021.

SARAMAGO, J. *Viagem a Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARTRE, J-P. *O que é a literatura?* 3. ed. São Paulo; Ática, 2004.

SEGABINAZI, D.; COSSON, R. As práticas de letramento literário. In: SEGABINAZI, D.; COSSON, R. (Orgs.). *Práticas de letramento literário na escola*. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2023.p.7-21.

SILVA, V. L. M.; DIAS. S. M. V. Escrevivendo o mundo – a importância do letramento literário. *Anais. XXIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completos, Tomo II*, 2019, p.413-25.

SILVEIRA, D. S.; MUNIZ, G. F. B.; ANDRADE, F. C.; OLIVEIRA, E. C.; MONTENEGRO, E. M. B.; SILVA, J. O. O podcast como instrumento de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. *Anais. VIII CONEDU*, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89901>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVRO – SNEL. *Conteúdo digital do setor editorial brasileiro ano base – 2022*. SNEL, maio, 2023. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2023/06/Digital_ano_base_2022.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVRO – SNEL. *Conteúdo digital ano-base 2023*. SNEL, maio 2024. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2024/05/Conteudo_Digital_anobase_2023_1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

SOARES, M. R. G. Narrativas da marginalidade: Carolina Maria de Jesus, escrita como vivência. In: SANTOS, M. A. F.; MONTEIRO, A. N. (Orgs.) *Estudos de literatura brasileira contemporânea: múltiplos diálogos v.1*. Tutóia, MA: Diálogos, 2022.p.115-28. Cap. 7.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.p.101-8. V. 2.

TEIXEIRA, J. E. *Pensador*. 2025. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MzI5NTEwMA/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-66, set./dez. 2005. DOI:10.1590/S1517-97022005000300009

TRUJILLO, A. M. Epistemologia complexa na literatura e na filosofia. *Travessias*, v. 11, n. 2, p. 128-39, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/17098>. Acesso em: 21 jun. 2025.

VASCONCELOS, P. F.; GUSMÃO, T. C. R. S.; DUARTE, A. C. S. Avaliação formativa nas sessões tutoriais: uma análise com base na idoneidade didática emocional. *EDUR - Educação em Revista*, n. 40:e48048, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469848048> Preprint: <https://doi.org/>

WELLEK, R. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WINTER, A. S. *PodCast Vozes da Resistencia*. 2 nov. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7paliAPi-yY>. Acesso em: 18 nov. 2025.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

Anexo 1 – Unidade Didática diagramada.

UNIDADE DIDÁTICA

**REPRESENTAÇÕES DE VOZES NEGRAS
FEMININAS EM CAROLINA MARIA DE JESUS E
CONCEIÇÃO EVARISTO: *PODCASTS* E A
LITERATURA EM SALA DE AULA**

ENCAMINHAMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO

EVANDRO BALBINOT

Orientadora: Prof^a. Dra. Mariana Cortez

APRESENTAÇÃO

Estimado Professor/ Estimada Professora

Esta unidade didática foi elaborada no contexto do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e tem como foco central promover o letramento literário entre alunos do Ensino Médio, utilizando recursos tecnológicos em especial os Podcasts para ampliar o interesse e a participação nas discussões sobre literatura.

Sabemos que nem sempre é simples despertar o entusiasmo dos estudantes para a leitura literária, especialmente quando as obras exigem reflexão crítica e compreensão de contextos históricos. É nesse ponto que esta proposta se apresenta como uma alternativa prática e inovadora. Ela convida você, professor(a), a levar para a sala de aula o estudo de textos de duas autoras de grande relevância para a literatura brasileira contemporânea: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Ambas representam vozes negras femininas e contribuem para ampliar o repertório cultural e crítico dos estudantes.

A ideia é integrar a leitura literária ao uso de novas tecnologias, explorando os Podcasts como meio de registro, expressão e divulgação das discussões realizadas com a turma. Ao unir o universo literário ao formato de mídia que faz parte do cotidiano dos alunos, aproximamos a literatura de suas experiências, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais vivo, dinâmico e significativo.

A unidade foi pensada para ser aplicada em **20 horas-aula** e estruturada de modo a possibilitar momentos de leitura, debate, criação e produção final de Podcasts, nos quais os alunos irão compartilhar suas interpretações e reflexões. Com ela, espera-se não apenas ampliar o repertório leitor, mas também criar oportunidades para que os estudantes se reconheçam como protagonistas do diálogo literário.

Mais do que um roteiro de atividades, esta proposta é um convite para que você, professor(a), experimente novas formas de levar a literatura à sala de aula, valorizando vozes que precisam ser ouvidas e conectando o passado e o presente por meio de uma linguagem que os alunos já conhecem e usam no dia a dia.

Boa leitura e bom trabalho!

O desenvolvimento da fundamentação teórica que embasa essa Unidade didática se encontra na dissertação **REPRESENTAÇÕES DE VOZES NEGRAS FEMININAS EM CAROLINA MARIA DE JESUS CONCEIÇÃO EVARISTO: PODCASTS E A LITERATURA EM SALA DE AULA**.

FASE UM

APRESENTAÇÃO E ACESSO À TEMÁTICA DA AULA

MÉTODO RECEPCIONAL:

- Determinação do horizonte de expectativas.

OBJETIVO:

- Prever estratégias de ruptura e de transformação dos educandos com a leitura literária.

RECURSOS:

- Slides com as capas dos livros, ficha catalográfica, tópicos do enfoque principal das obras.

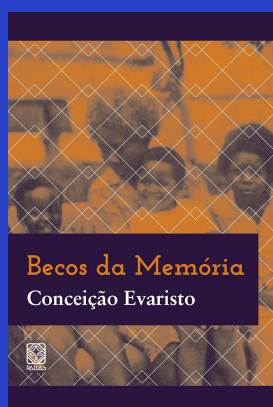
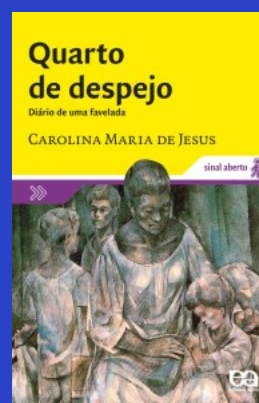
TEMPO DE ATIVIDADES:

- Atividades a serem realizadas em 4 (quatro) aulas.

1. INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Professor, a aula pode ser iniciada fornecendo uma breve introdução sobre as autoras e as obras a serem estudadas:

Carolina Maria de Jesus, autora de "*Quarto de despejo: diário de uma favelada*", um relato autobiográfico sobre sua vida na favela.



Conceição Evaristo, autora de "*Becos da Memória*", uma coletânea de textos que exploram as memórias e vivências de mulheres negras na periferia.

Caro professor, acerca das escritoras negras, Fernandes (2023, p. 17) afirma que “A mulher negra foi introduzida como personagem na literatura brasileira de forma tardia e marginalizada, refletindo a condição social e histórica dessa população no país”.

Em sua interpretação, é por meio da literatura como instrumento de empoderamento, resistência e transformação social, que essa mulher obtém visibilidade e voz. Por meio da literatura e da escrita, a mulher que ainda é desvalorizada em sua cultura, “possa ampliar os horizontes culturais, desenvolver o pensamento crítico, questionar as estruturas de poder e resistir às opressões, trazendo à tona a representação e a representatividade da mulher negra” (Fernandes, 2023, p. 19).

Com essas representações teóricas afirma-se a importância em trazer para a leitura de literatura, obras de mulheres negras brasileiras, como material a ser lido e avaliado pelos alunos, para o conhecimento cultural e da literatura.

2. LEVANTAMENTO INICIAL DE CONHECIMENTOS E EXPECTATIVAS

Nesta etapa o professor deve buscar coletar informações sobre os alunos com relação ao tema de estudo, ao conhecimento que detém das obras indicadas, e quais perspectivas podem apresentar para estas aulas. Tal procedimento é realizado em duas fases, ambas envolvendo todos os alunos.

DISCUSSÃO EM GRUPO

- Professor, os alunos podem ser agrupados em três ou quatro educandos, solicitando a eles que discutam e/ou anotem o que sabem ou o que esperam das obras e autoras mencionadas.
- Anote as principais expectativas levantadas pelos grupos, de modo a obter uma síntese do conhecimento direcionando as ações.

ANÁLISE DE PERCEPÇÕES INDIVIDUAIS

Para as percepções individuais, os alunos deverão refletir individualmente sobre as seguintes questões, anotando as suas respostas:

- O que já ouviram sobre essas obras ou autoras?
- Que tipo de temas imaginam que essas obras abordam?
- Quais são suas expectativas em relação à leitura desses textos?
- O que conhecem sobre escritas de autoria feminina negra?

A análise das informações individuais pode ser apresentada aos alunos.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE TRECHOS SELECIONADOS

No sentido de oferecer ao aluno o acesso à obra propriamente dita, o professor pode selecionar trechos das obras, em duas situações seguintes: a) temas principais; b) estilo das autoras.

Ao separar esses materiais, o professor pode fornecer aos grupos de alunos, para que façam a leitura, identificando tais características. Nesta etapa os alunos realizam duas atividades.

LEITURA DE TRECHOS

- Professor, solicite que alunos que desejarem leiam esses trechos em voz alta para a turma.

DISCUSSÃO GUIADA

Após a leitura de cada trecho, pode ser conduzida uma discussão em sala de aula utilizando perguntas orientadoras:

- Qual foi sua impressão inicial ao ouvir esse trecho?
- Que temas você identifica nesse texto?
- Como você se sente em relação à escrita das autoras?

4. REFLEXÃO SOBRE EXPECTATIVAS PESSOAIS E COLETIVAS

Professor, acerca das expectativas pessoais e coletivas cabe considerar que por desconhecer o conteúdo da aula, da prática pedagógica e dos materiais utilizados, o aluno poderá criar expectativas com relação a diferentes situações: ao assunto, tema, problema da investigação, material de leitura, conteúdo da obra, elementos que desconhece, similaridades e diferenças conhecidas, dentre outras.

Jauss, em sua obra sobre a estética da recepção, afirma que o estabelecimento de uma sociedade de leitores de um determinado tempo histórico requer “diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor” (Jauss, 1979, p. 49).

Discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e se nisso se produz um momento de nova significação, requer a explicação de que a expectativa interna ao texto tem um estabelecimento menos problemático, porquanto advém do próprio texto, comparativamente ao horizonte de expectativa social, este não tematizado como contexto de um mundo histórico (Jauss, 1979).

Assim, a sugestão é realizar duas atividades: na primeira, deve primar pela explanação de percepções, opiniões e disseminação do conhecimento; na segunda, a análise pessoal do leitor deve ser registrada.

RODA DE CONVERSA

- Promova uma roda de conversa na qual os alunos compartilhem suas percepções e expectativas iniciais após a discussão dos trechos e das obras em geral. Incentive-os a comparar suas expectativas iniciais com as informações e trechos que foram apresentados.
- Para isso, as anotações iniciais podem ser utilizadas como uma análise comparativa, confirmando ou não, as expectativas.

REGISTRO INDIVIDUAL

- Os alunos devem fazer um registro individual relacionando quais foram as suas expectativas iniciais.
- Em seguida, indicar (se) e quais das suas expectativas iniciais foram alteradas ou confirmadas após a aula.

5. ENCERRAMENTO

Ao final da aula, na etapa que objetivou determinar o horizonte das expectativas, o professor pode finalizar a aula recapitulando os principais pontos discutidos e incentivando os alunos a manterem uma mente aberta durante a leitura das obras completas.

Professor

Lembre-se de observar as dificuldades e as possibilidades individuais dos seus alunos.

Deve reforçar a importância de reconhecer e respeitar diferentes perspectivas e interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa abordagem metodológica visa não apenas determinar os horizontes de expectativas dos alunos, mas também engajá-los ativamente na exploração das obras literárias, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada das narrativas e estilos das autoras.

FASE DOIS

CONHECENDO CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA

MÉTODO RECEPTACIONAL:

Atendimento ao horizonte de expectativas.

OBJETIVO:

Oportunizar aos alunos o conhecimento de elementos que compõem a literatura selecionada, o que pode incluir as características das obras, estudos e contribuições críticas sobre elas.

RECURSOS:

Os livros das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, artigos cujos textos elaboram críticas sobre as obras, artigos que abordam temas e eventos similares, e sugestões de outros materiais para pesquisa.

TEMPO DE ATIVIDADES:

Atividades a serem realizadas em 4 (quatro) aulas.

Para a segunda etapa do método receptacional, Aguiar (1988, p. 83) salienta o atendimento ao horizonte de expectativas do leitor, e isso pode ocorrer concomitantemente à valorização da obra que está sendo lida. É neste sentido que “a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse”.

Nas próximas 4 (quatro) aulas, as atividades didáticas compreendem o atendimento aos horizontes de expectativas dos alunos em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo.

Esta estratégia metodológica avalia que, após identificadas as aspirações, valores e familiaridades dos alunos com as obras selecionadas para a leitura, é preciso proporcionar experiências aos leitores com os textos literários, visando dois enfoques principais: quanto ao objeto, de modo que os textos selecionados para trabalhar a leitura da literatura sejam adequados; e, a organização das estratégias de ensino, com base em procedimentos familiares aos alunos (Aguiar, 1988).

Para isso, o professor pode estruturar um encaminhamento que envolva a escolha de textos literários, estratégias de ensino e atividades variadas.

1. SELEÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

TEXTOS PRINCIPAIS

Podem ser escolhidos trechos ou capítulos significativos das obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” e “*Becos da Memória*” que abordem temas centrais ou características do estilo das autoras. Esses trechos devem ser representativos das expectativas levantadas pelos alunos na primeira etapa.

TEXTOS COMPLEMENTARES

O professor poderá incluir textos complementares que possam enriquecer a compreensão das obras e ampliar os horizontes dos alunos. Por exemplo:

Artigos críticos sobre as autoras e suas obras, e livro sobre mulheres negras.

Como sugestão, as seguintes obras:

- PACHECO, Victória Lopes; CAMARGO, Flávio Pereira. Memória e vivência de mulheres Negras em Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. *Uniletras*, v. 41, n. 2, p. 242-251, jul./dez. 2019. Doi: 10.5212/Uniletras.v.41i2.0007
- REZENDE, Luciana Barreto Machado; CAMPOS, Beatriz Schmidt. Memória, alteridade e escritas de si em Conceição Evaristo, Maria Auxiliadora, Carolina de Jesus e Elza Soares: a arte da “escrivência”. *Estud. Lit. Bras. Contemp.*, n. 66, e6706, 2022. <https://doi.org/10.1590/2316-40186706>
- ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*. São Paulo: Seguinte, 2020.

Textos de outros autores que abordem temas semelhantes (por exemplo, sobre a vida nas periferias, literatura feminina negra, as crianças que crescem em ambientes com dificuldades reais de sobrevivência, a exploração da pobreza, etc.).

2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO

LEITURA COMPARTILHADA

- Realize leituras compartilhadas dos trechos selecionados das obras principais.
- Tais trechos podem ser selecionados por um grupo de três alunos, e lidos posteriormente em voz alta para a turma, seguida de discussões sobre as impressões e interpretações dos alunos.

DISCUSSÕES DIRIGIDAS

- O professor poderá conduzir discussões em sala de aula que explorem os temas e questões levantadas pelos textos.
- Os alunos devem fazer conexões entre os trechos lidos, suas expectativas iniciais e outras obras que tenham conhecimento.

ANÁLISE COMPARATIVA

- Os alunos podem comparar as diferentes perspectivas e estilos das autoras (Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo), destacando as semelhanças e diferenças em suas abordagens literárias e temas explorados. Como sugestão, os conceitos de alguns termos: medo, fome, miséria, violência, abandono, dor, perdas.

Realizar uma análise comparativa entre obras de autores diferentes caracteriza-se pelo estudo das relações mantidas entre si, de que forma e medidas se vinculam “na inspiração, no conteúdo, na forma, no estilo, acompanhando o desenvolvimento das diferentes literaturas” (Cacho, 2020, p. 4). Para essa atividade, a identificação de termos como acima sugerido, possibilitará aos alunos encontrar similaridades e diferenças na forma de escrita e estilo das autoras.

3. ATIVIDADES VARIADAS

ESCRITA CRIATIVA

Os alunos devem ser incentivados a escreverem ensaios, contos ou poemas inspirados nas obras estudadas, utilizando elementos que mais lhes interessaram ou que os surpreenderam.

- Professor, você pode solicitar que os alunos encontrem termos/palavras não usuais e encontrem a sua definição no dicionário. Por exemplo, em Carolina de Jesus, o significado de: abluir; afluir; escravas indianas; soezes; rascoas; açambarcadores; incatrisaveis; atrabiliarias; desmazelo; medrar; pernóstica; jejum mental. Em Evaristo: banzo; futricassem; roldão; porejando.
- Os alunos podem interpretar frases singulares de Carolina, explicando a mensagem: “*eu estava discutindo com a nota, já começou chegar os trocos. Os centavos*”; “*A fome também é professora*”. De Evaristo: “*E a mulher sempre carrega tudo. Carrega a barriga e as dificuldades*”; “*Frango em véspera de galo*”; “*Será que o rio tinha bebido as duas*”; “*Todos os seus bens estavam guardados, retidos no peito*”; “*Morrer de não viver...*”; “*Ele não era um ladrão da melhoria do mundo*”.

PESQUISA E APRESENTAÇÃO

Os alunos podem formar grupos para realização de pesquisa, sendo atribuído a cada grupo um tema relacionado às obras:

- A vida de Carolina Maria de Jesus.
- A importância da memória na obra de Conceição Evaristo.
- A similaridade na descrição do ambiente.

Os resultados encontrados serão apresentados para a classe.

- Também pode ser acessado o álbum musical de Carolina de Jesus, gravado em disco homônimo pela RCA Victor.
- Os alunos podem ouvir a autora em suas composições, e realizar pesquisa sobre esse trabalho.
- A obra se encontra disponível no YouTube, no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=t3dzlAr4euo>



Carolina Maria de Jesus, em 1961.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Durante todo o processo de pesquisa e leitura o professor deve utilizar avaliações formativas para monitorar o entendimento e o progresso dos alunos. Isso pode incluir observação participativa, revisão de registros escritos e feedback individualizado.

Vasconcelos, Gusmão e Duarte (2024, p. 4) propõem como característica da avaliação formativa a “avaliação qualitativa, com enfoque nos processos cognitivos do aluno, utilizando feedback e retroalimentação, de forma interativa, destacando pontos fracos e pontos fortes daquele que ensina e daquele que aprende. Com esta prática pode ocorrer a reflexão e a afirmação de aspectos qualitativos, reavaliação individual e aprendizagem plural.

4. ATIVIDADE VISUAL SOBRE AS AUTORAS

PRODUÇÃO DE MATERIAIS A PARTIR DA LEITURA

Professor, você pode realizar esta atividade, com o objetivo de analisar as múltiplas formas de violência presentes no romance *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, por meio da exploração dos personagens que compõem a narrativa:

- Convide os alunos para realizar a leitura da obra com um olhar atento às experiências individuais e coletivas retratadas, especialmente aquelas marcadas por situações de opressão, exclusão e marginalização.
- Previamente ao início da leitura, elabore uma contextualização da autora e de sua importância no cenário literário brasileiro, destacando seu compromisso com a memória, a ancestralidade e a denúncia social.

PROCESSO DE LEITURA

- A leitura da obra deve ser orientada com foco na identificação de episódios de violência — física, simbólica, estrutural, psicológica e social — sofridos pelos moradores da favela descrita no livro, estimulando os alunos a fazer anotações e marcar trechos que evidenciem essas experiências.
- Após essa etapa, divida a turma em grupos, de modo que cada grupo fique responsável por investigar a trajetória de um ou mais personagens da obra, com o intuito de aprofundar a análise sobre como a violência se manifestava em suas vidas.

ELABORAÇÃO DE SLIDES

Professor, a partir dessa investigação, solicite aos alunos elaborarem uma apresentação em slides, contendo:

- a caracterização do personagem;
- a descrição dos episódios de violência vividos;
- uma análise crítica sobre o impacto dessas vivências;
- uma reflexão sobre a atualidade desses temas na sociedade brasileira.



Pode incentivar os grupos a ilustrar os slides com imagens e a incluir trechos literais da obra como forma de fundamentar suas análises.

COMPARTILHANDO O CONHECIMENTO

Apresentações podem ser realizadas em sala de aula, com espaço para diálogo e debate entre os colegas, em um momento oportuno para compartilhar percepções, ampliar repertórios e desenvolver a escuta ativa. Ainda:

- A atividade pode ser encerrada com uma roda de conversa ou com a produção de um texto reflexivo individual.
- Os alunos poderão expressar o que aprenderam com a leitura e com as discussões, refletindo sobre o papel da literatura como instrumento de denúncia social, preservação da memória e resistência às múltiplas formas de violência ainda presentes na realidade contemporânea.

ANALISANDO A APRENDIZAGEM

Há 4 estilos de aprendizagem:

- Visual
- Auditivo
- Ler e Escrever
- Sinestésico (Ferreira, 2023, *on-line*).

“No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos [...]”. (Brasil, 2018, p. 481).

O professor poderá observar em quais estilos o aluno aprendeu, e incentivar a prática; ainda, destacar os demais estilos para todos os alunos, buscando o aproveitamento de todas as formas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades dessas 4 (quatro) aulas devem ser encerradas com uma reflexão conjunta sobre como as atividades e discussões realizadas corresponderam às expectativas iniciais dos alunos. O professor poderá discutir acerca das mudanças ou ampliação nas percepções após o contato mais aprofundado com as obras.

O objetivo desse encaminhamento consiste em atender às expectativas dos alunos, e proporcionar uma experiência de aprendizado diversificada e rica em reflexões literárias e culturais.

FASE TRÊS

AMPLIAÇÃO DA VISÃO SOBRE A LITERATURA

MÉTODO REPEPCIONAL:

Ruptura do horizonte de expectativas.

OBJETIVO:

Desafiar os alunos a explorar novos temas, tratamentos e linguagens, utilizando recursos compositivos radicalmente diferentes dos esperados.

RECURSOS:

Livros com abordagem a questões sociais e culturais, textos de técnicas narrativas não convencionais, conteúdos sobre técnicas literárias.

TEMPO DE ATIVIDADES:

Atividades a serem realizadas em 4 (quatro) aulas.

Professor, as próximas 4 (quatro) aulas compreendem a ruptura do horizonte de expectativas dos alunos em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo.

Com relação a esta etapa do método recepcional, Aguiar (1988, p. 90) salienta que “a proposta deve representar sempre um desafio por caminhos não percorridos anteriormente pela turma”. Os textos devem apresentar maiores exigências aos alunos, na discussão da realidade em contraposição às versões sociais existentes, e ainda pela técnica de composição mais complexa.

É a etapa na qual a introdução de textos e de atividades de leitura desestabiliza as certezas e os hábitos dos alunos, quanto à literatura ou em sua vivência cultural, com a inserção de textos semelhantes aos anteriores observando tema, tratamento, estrutura ou linguagem.

“[...] na literatura fala-se de estruturas complexas, porque esta possui como base uma pluralidade de elementos, que na sua diversidade compõem uma unidade complexa e, assim como numa obra de arte reconhecida pelo cânone literário pela validação Estética que é feita dela, existem componentes de ordem Ética e Epistemológica que vão desvendar os valores próprios de uma cultura dentro de determinado espaço e tempo, assim como o conhecimento histórico, político, econômico, religioso, psicológico, linguístico do momento e lugar em que a obra foi construída”(Trujillo, 2017, p. 136).

1. SELEÇÃO DE TEXTOS E ATIVIDADES

TEXTOS INOVADORES

A escolha de textos deve primar por aqueles que apresentem uma abordagem literária distinta e inovadora, mas que ainda estejam relacionados aos temas e questões centrais das obras estudadas. Por exemplo:

- Textos de autores contemporâneos que abordem questões sociais e culturais de maneira experimental.
- Fragmentos de obras que explorem técnicas narrativas não convencionais, como narrativa fragmentada, uso intenso de simbolismo, narradores não confiáveis, entre outros.

ATIVIDADES DESAFIADORAS

Professor, introduza atividades que incentivem os alunos a explorar esses novos textos e técnicas com um olhar crítico e criativo:

- Análise de Estilo e Técnica: peça aos alunos para identificarem e discutirem as técnicas literárias utilizadas nos novos textos, comparando com as abordagens de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.
- Produção Criativa: desafie os alunos a escreverem um texto utilizando uma técnica literária não convencional aprendida durante a aula. Isso pode incluir experimentações com narrativa, estrutura de texto, linguagem poética, etc.

- Debate Crítico: organize debates em sala de aula onde os alunos discutam as possíveis interpretações dos textos inovadores, incentivando a reflexão sobre como essas novas abordagens expandem ou desafiam seus próprios horizontes literários.

A importância da literatura, também como um direito humano, foi registrada por Candido (1989) em seu sentido humanizador, que contribui para a formação do homem:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (Candido, 1989, p. 176).

No entendimento de Machado (2023), muito mais do que um documento ou um reflexo da sociedade, a literatura possui valor formativo enquanto é independente e autônoma, sendo o seu efeito humanizador a grande função social.

2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO

EXPLORAÇÃO GUIADA

Professor, conduza atividades de leitura exploratória, na qual os alunos são incentivados a explorar os novos textos de maneira autônoma, com suporte para análise e interpretação por parte do professor. Questões que podem ser investigadas:

- Qual o tema da leitura?
- Quem são os personagens principais?
- Como é descrito o ambiente, geográfico, cultural, social?
- Qual é a forma de escrita?

3. AVALIAÇÃO E FEEDBACK

Professor, no processo de avaliação você pode:

- Implementar avaliações que valorizem a compreensão dos conteúdos.
- Realizar avaliações que valorizem a capacidade dos alunos de lidar com a complexidade e a inovação dos textos estudados.
- Oferecer feedback construtivo que encoraje o desenvolvimento contínuo de suas habilidades como leitores críticos e escritores.

4. REFLEXÃO FINAL

Para reforçar a aprendizagem obtida com a exploração de novos temas, o professor pode utilizar-se de algumas estratégias, dentre as quais:

- Encerrar a aula com uma reflexão coletiva sobre como os alunos se sentiram diante dos desafios propostos pelos novos textos e atividades.
- Discutir como essa experiência contribuiu para expandir seus horizontes literários e pessoais.
- Relacionar as principais tendências ou escolhas literárias que os alunos manifestaram.

Este encaminhamento visa estimular os alunos a saírem de sua zona de conforto literária, explorando novas formas de expressão e técnica, ao mesmo tempo em que são guiados e apoiados em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento como leitores críticos e reflexivos.

FASE QUATRO

PRODUÇÃO BASEADA NO APRENDIZADO

MÉTODO RECEPTIONAL:

Questionamento do horizonte de expectativas.

OBJETIVO:

Estimular os alunos a refletirem criticamente sobre as experiências vivenciadas nas etapas anteriores.

RECURSOS:

Livro de Carolina de Jesus e de Conceição Evaristo, materiais diversos para elaboração de cartas, livretos, textos.

TEMPO DE ATIVIDADES:

Atividades a serem realizadas em 4 (quatro) aulas.

Para a quarta fase da aula, com mais 4 (quatro) aulas, o método receptional de Aguiar (1998) prevê o questionamento do horizonte de expectativas dos alunos em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo.

Nesta etapa, “sobre o material literário já trabalhado, a classe exerce sua análise, decidindo quais textos, através de seus temas e construção, exigiram um nível mais alto de reflexão”, com um grau maior de satisfação” (Aguiar, 1998, p. 90).

1. ATIVIDADE PRÁTICA

PRODUÇÃO DE TEXTO

Professor, realize uma proposta pedagógica com os alunos, utilizando o livro *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, com a seguinte finalidade:

- Aprofundar a compreensão das experiências de vida narradas pela autora, explorando especialmente as marcas da pobreza, da fome, do racismo e da exclusão social.
- Elabore uma contextualização sobre a vida de Carolina Maria de Jesus - uma mulher negra, catadora de papel e escritora - e a importância histórica de sua obra.

PROCEDIMENTOS PARA A ATIVIDADE

- Convide os alunos a realizar a leitura atenta do *Diário*, observando as condições de vida descritas e os impactos da marginalização social no cotidiano da autora.
- Durante a leitura, oriente os alunos a registrar trechos marcantes, palavras-chave, expressões simbólicas e sentimentos despertados pelo texto.
- Proponha aos alunos a produção de um livreto físico, no qual os alunos possam registrar suas percepções e análises com base na obra.

CONFECÇÃO DO LIVRETO

Professor, oriente os alunos na produção de textos e confecção de um livreto autoral, no qual pode constar:

- Todos os elementos, sendo: trechos selecionados da obra, comentários interpretativos, análises sobre os temas centrais (fome, miséria, maternidade, resistência, dignidade).
- Ilustrações ou composições visuais que dialoguem com o conteúdo.
- Cartas fictícias para a autora.
- Reflexões em primeira pessoa.
- Textos criativos inspirados no diário.

ETAPAS OPERACIONAIS

O professor pode conduzir a produção do livreto autoral, informando a ordem das etapas, as atividades que as compõem, atribuindo responsabilidades aos

alunos, orientando e incentivando a participação de todos. Neste processo, deve destacar:

- A confecção de um livreto autoral deve ter um caráter artesanal e coletivo.
- Cada grupo de alunos se responsabiliza na diagramação, ilustração e montagem física do material, cuidando da estética e da coerência do conteúdo.
- A ênfase dessa etapa é o envolvimento de criatividade, organização e compromisso com a mensagem que os alunos desejam transmitir por meio do livreto.

ATIVIDADE PRÁTICA FINALIZADA

Ao final da atividade, os livretos devem ser apresentados e expostos para todos os alunos, de modo que possam ter contato com diferentes leituras e interpretações da obra.

Professor, esta proposta poderá apresentar características importantes nos seguintes aspectos pedagógicos:

- Um trabalho sensível e potente, estimulando o protagonismo dos alunos.
- Valorização da produção artística.
- Reforço à importância da escuta e do registro da experiência daqueles que, historicamente, foram silenciados.

2. DISCUSSÃO DIRIGIDA

TEMAS E CONSTRUÇÃO FICCIONAL

Professor, inicie uma discussão em sala de aula onde os alunos sejam encorajados a identificar e discutir os temas centrais e a construção ficcional das obras estudadas. Questões orientadoras podem incluir:

- Quais foram os temas principais que mais os impactaram ou os fizeram refletir?
- Como os alunos perceberam a construção dos personagens e dos ambientes nas obras?

- Houve algum tema ou elemento ficcional que exigiu mais esforço para encontrar sentido? Qual foi? Por quê?

3. AVALIAÇÃO PESSOAL

JUÍZO DE VALOR

Professor, peça aos alunos para emitirem um juízo de valor pessoal sobre as obras, considerando as etapas anteriores do processo de ensino-aprendizagem. Eles podem refletir sobre:

- Quais aspectos das obras trouxeram mais satisfação durante a leitura e discussão em sala de aula?
- Quais foram os desafios mais significativos encontrados ao explorar os textos e as atividades propostas?
- Como suas expectativas iniciais foram modificadas ou ampliadas ao longo das atividades?

4. ATIVIDADES DE EXPRESSÃO PESSOAL

Professor, solicite ao aluno que formule uma opinião pessoal sobre a atividade de leitura de literatura, com relação à aprendizagem obtida.

Essa manifestação pode ser feita no formato de um texto, ou oralmente, para o grupo ou para todos os alunos da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa fase de questionamento do horizonte de expectativas não apenas permite que os alunos avaliem suas próprias experiências de aprendizagem, mas também promove uma compreensão mais profunda e crítica das obras literárias estudadas. É uma oportunidade para eles consolidarem suas percepções e conectarem suas experiências individuais ao contexto mais amplo da literatura e da cultura.

FASE CINCO

CRITICIDADE E AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE

MÉTODO RECEPCIONAL:

Ampliação do horizonte de expectativas.

OBJETIVO:

Permitir que os alunos façam um paralelo entre suas expectativas iniciais e o que valorizam agora após terem sido expostos a diferentes propostas de leituras e discussões.

RECURSOS:

Livro de Carolina de Jesus e de Conceição Evaristo; equipamentos de informática: microfone, computador, fones de ouvido, interface de áudio (Focusrite Scarlett 2i2 e o PreSonus AudioBox USB 96), software de gravação e edição (Audacity, GarageBand, Adobe Audition, Pro Tools, MP3 Skype Recorder), suporte para microfone, Local de gravação do podcast, acessórios opcionais (pop filter, suporte de choque, pré-amplificador).

TEMPO DE ATIVIDADES:

Atividades a serem realizadas em 4 (quatro) aulas.

Professor, a quinta e última etapa das aulas, correspondendo a 4 (quatro) aulas, é a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos em relação às obras “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e “*Becos da Memória*” de Conceição Evaristo.

Nessa etapa final do método recepcional, o aprimoramento da leitura em uma percepção estética e ideológica, favorece a visão crítica da atuação do aluno, tornando-o agente de aprendizagem, momento em que ele próprio determina a continuidade do processo, com enriquecimento cultural e social (Aguiar, 1998).

A proposta desta Unidade Didática para a produção de um *Podcast* indica as próximas etapas a serem seguidas pelo professor e seus alunos.

1. PLANEJAMENTO DO PODCAST

TEMÁTICA E ESTRUTURA

- Tema Central: professor, defina um tema central para o *Podcast* que reflita as discussões e aprendizados ao longo das etapas anteriores.
- Como sugestão, algo como “Perspectivas sobre a Literatura Brasileira Contemporânea” ou “Vozes e Memórias nas Obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo”.
- Formato: decida o formato do *Podcast* (entrevistas, debates, monólogo reflexivo, etc.) que melhor se adequa ao tema e aos objetivos da aula.

Carneiro e Rocha (2022) elaboraram uma categorização visual acerca do *Podcast*, com relação à técnica de produção, formato e conteúdo (Fig. 1):

Figura 1 – Categorização do *Podcast*



Fonte: Carneiro; Rocha (2022, p. 50).

Estudo de Viana e Chagas (2021) analisou características e estruturas mais utilizadas pelos 50 *Podcasts* mais ouvidos em plataformas como Spotify, Google *Podcasts* e Apple *Podcasts*, buscando refletir sobre as formas com que são organizadas. Dos resultados, foi possível elaborar uma categorização de oito eixos

estruturais mais utilizados: relato; debate; narrativas da realidade; entrevista; instrutivo; narrativas ficcionais; noticiosos; e remediados.

2. CONTEÚDO DO PODCAST

SEGMENTOS E TÓPICOS

- Introdução: professor, apresente o propósito do *Podcast* e introduza brevemente as obras e autoras estudadas.
- Discussão dos Temas Centrais: dedique segmentos para discutir os temas principais abordados nas obras, como a representação da vida nas periferias urbanas, a memória coletiva e a voz feminina na literatura.
- Reflexão Pessoal: inclua um espaço para os alunos compartilharem suas reflexões pessoais sobre como suas expectativas iniciais foram confrontadas e ampliadas ao longo do processo.

3. PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

PAPEL DOS ALUNOS

- Preparação: peça aos alunos que preparem contribuições específicas para cada segmento do *Podcast*. Isso pode incluir insights pessoais, análises de trechos das obras, citações de autores relevantes, entre outros.
- Gravação: organize sessões de gravação onde os alunos possam colaborar na criação dos conteúdos do *Podcast*, seja como apresentadores, entrevistadores ou participantes dos debates.

4. EDIÇÃO E PRODUÇÃO

EDIÇÃO FINAL

- Edição: Utilize ferramentas simples de edição de áudio para juntar os diferentes segmentos gravados e garantir uma narrativa coesa e envolvente.

- Inclusão de Elementos: Adicione trilhas sonoras, citações das obras estudadas e outros elementos que enriqueçam a experiência auditiva do *Podcast*.

Aqui podem ser inseridos trechos da obra *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* (<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>), e trechos do disco gravado por Carolina de Jesus.

Pode também acrescentar, como conhecimento adquirido, a utilização da visão ampliada do horizonte, pela percepção de mundo e de realidade, questionando e respondendo ao seguinte:

- Tendo como base os escritos de Carolina de Jesus, pode perceber semelhanças em uma realidade estabelecida que contemple elementos mencionados na obra?
- Com isto, é possível supor que a obra pode ser tanto consequência como causa, ao desvelar condições e situações de vida semelhantes em diferentes contextos históricos?

PUBLICAÇÃO E DIVULGAÇÃO E COMPARTILHAMENTO

- Plataforma de Publicação: escolha uma plataforma online para hospedar o *Podcast* (SoundCloud, Spotify, ou um blog/página da escola).
- Divulgação: promova o *Podcast* entre os colegas de classe, professores, familiares e comunidade escolar para ampliar o alcance das reflexões e discussões geradas.

BENEFÍCIOS DA ATIVIDADE

- Ampliação do Horizonte de Expectativas: a produção do *Podcast* permitirá aos alunos refletir sobre como suas expectativas evoluíram ao longo das atividades, ampliando sua compreensão sobre as obras e temas discutidos.

- Desenvolvimento de Habilidades: os alunos também desenvolverão habilidades de comunicação oral, colaboração em grupo, edição de conteúdo e uso de tecnologias digitais.

Essa atividade não apenas encerra a aula de forma dinâmica e reflexiva, mas também proporciona aos alunos uma plataforma para compartilhar suas descobertas e perspectivas com um público mais amplo, contribuindo assim para um ambiente de aprendizado colaborativo e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CACHO, Mylenna Vieira. Uma perspectiva de análise comparativa literária no regionalismo de 30 entre os brutos e vidas secas e o quinze. *VIII Conedu*, 15 a 17 out. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA15_ID4258_04082020182516.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, CARNEIRO, Maria Tereza Lemes Moreira; ROCHA, Liana Vidigal. A categorização do podcast regional: análise do conteúdo produzido no Tocantins. *Movendo Ideias*, v. 27, n. 1, p. 45-55, jan./jun. 2022.

FERREIRA, Wendel Menezes. *Estratégias de ensino e de aprendizagem para aulas dinâmicas, criativas e colaborativas*. Curitiba, CRV, 2023.

FERNANDES, Itlanei Oliveira. Entre a invisibilidade e a estereotipia: a mulher negra como personagem literária. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 23, n. 242, p. 16-26, out./nov./dez. 2023.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Ed.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.p.43-62.

MACHADO, Márcia. Literatura, formação e educação na obra de Antonio Candido: a humanização do homem. *Presenças – Estudos Avançados*, v. 37, n. 107, p.163-82, jan./abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2023.37107.010>

TRUJILLO, Albeiro Mejia. Epistemologia complexa na literatura e na filosofia. *Travessias*, v. 11, n. 2, p. 128-39, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/17098>. Acesso em: 21 jun. 2025.

VASCONCELOS, Pedro Fonseca de; GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva; DUARTE, Ana Cristina Santos. Avaliação formativa nas sessões tutoriais: uma análise com base na idoneidade didática emocional. *EDUR - Educação em Revista*, n. 40:e48048, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469848048> Preprint: <https://doi.org/>

VIANA, Luana; CHAGAS, Luã José Vaz. Categorização de podcasts no Brasil: uma proposta baseada em eixos estruturais a partir de um panorama histórico. *XIII Encontro Nacional de História da Mídia*, p. 1-16, 31 maio 2021.

