



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

SIMONE STEFFAN RETKVA

**O PODCAST COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO
PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR
À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE**

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

SIMONE STEFFAN RETKVA

**O PODCAST COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO
PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR
À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Regina de Jesus

Londrina
2025

SIMONE STEFFAN RETKVA

**O PODCAST COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO
PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR
À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana
Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina
- UEL

Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires
Franco
Universidade Estadual de Londrina
– UEL

Prof^a. Dr^a. Cyntia Graziella
Guizelim Simões Giroto
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília

Londrina, __ de ____ de 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus, que acreditou em mim, deu-me a oportunidade de ingresso ao Mestrado em Educação e contribuiu imensamente para o meu desenvolvimento. Obrigada por seu apoio e dedicação, e por sempre acreditar em mim.

A minha filha Alice por sempre estar ao meu lado me apoiando em tudo que faço. Obrigada por ser essa pessoa incrível!

Ao meu marido, Basilio, pela paciência, incentivo e apoio.

Ao meu colega de mestrado Gilberto Prado que esteve junto comigo nas intervenções, pelo apoio e considerações que só vieram a acrescentar em minha pesquisa.

A todos os colegas do grupo de pesquisa “Currículo, Formação e Trabalho Docente” e do projeto “Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e a aprendizagem on-line e presencial” pelas trocas de conhecimentos, os quais contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina pelos momentos de estudos e reflexões, os quais contribuíram no meu processo de desenvolvimento e formação profissional, em especial a professora Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco.

Às queridas professoras que constituem a banca desse trabalho, professora Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco e professora Dr^a. Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto, por todas as contribuições, sugestões e dicas que vieram a enriquecer a presente pesquisa.

A todos aqueles que de uma forma ou outra passaram e ainda passam pela minha vida deixando boas contribuições.

E por fim, agradeço ao programa de apoio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo auxílio financeiro empreendido na realização deste estudo.

.

Ler sempre é um ato de poder. E é uma das razões pelas quais o leitor é temido em quase todas as sociedades.

Discurso proferido pelo escritor argentino Alberto Manguel na palestra "Ler é um ato de poder" (2018)

RESUMO

RETKVA, Simone Steffan. **O *podcast* como instrumento didático pedagógico na formação do pequeno leitor à luz da Teoria da Atividade**. 2025. xx f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

A presente pesquisa integra a linha de pesquisa “Docência: Saberes e Práticas”, núcleo Formação de professores, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A investigação está vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. Assim como ao Projeto “Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e a aprendizagem on-line e presencial”. O problema da investigação consiste em saber “Se por meio de uma intervenção didático pedagógica à luz da Teoria da Atividade, é possível trabalhar a leitura literária, utilizando o *podcast*, tendo em vista contribuir com a formação do pequeno leitor”. Logo, justifica-se este estudo, por entender que a dificuldade da aprendizagem se acentuou após a pandemia do Covid-2019, nessa perspectiva, é necessário combater essa defasagem e encontrar abordagens que possam contribuir com a formação de sujeitos leitores. Isso posto, o estudo tem como objetivo geral compreender o *podcast* como instrumento didático pedagógico, a fim de identificar suas implicações na formação de leitores, tendo como parâmetro alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública localizada em Londrina. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) refletir sobre o contexto da leitura, do ato de ler e da formação do leitor no processo educativo para a formação do pequeno leitor no Ensino Fundamental I; b) conhecer a Teoria da Atividade de Leontiev para contribuição de atividades organizadas em prol da formação leitora; c) analisar o *podcast* como potencial instrumento didático pedagógico no trabalho com a leitura com alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; d) identificar, por meio da prática didático-pedagógica, a atuação do *podcast* como *audiobooks*, para a formação de leitores no 5º ano do Ensino Fundamental I e e) avaliar os possíveis resultados, da prática didático-pedagógica, na formação leitora, dos alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, a pesquisa consistiu uma abordagem qualitativa e foi pautada no método do Materialismo Histórico-Dialético. A metodologia utilizada teve como base a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como categoria dialética: conteúdo e forma. A base teórica no qual a pesquisa se fundamentou foi a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky e na Teoria da Atividade de Leontiev na qual analisou a psique humana a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Os resultados apontam que o *podcast* atuou como Motivo Estímulo o qual propiciou o interesse real dos alunos para a realização da atividade e a compreensão da leitura ocorreu de forma dinâmica e coletiva produzindo assim atribuição de sentidos e significado e inferências explícitas e implícitas; qualidades pertinentes para a formação do leitor. Logo, a Teoria da Atividade de Leontiev, por meio das estruturas que a compõem, contribui nas atividades organizadas em prol da formação leitora. Desse modo, conclui-se que as novas experiências literárias por meio do *podcast*, um recurso alternativo, criativo e motivador, contribui potencialmente nas estratégias que estimulem a leitura.

Palavras-chave: educação; formação do leitor; intervenção didático pedagógico; *podcast*; Teoria da Atividade; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

RETKVA, Simone Steffan. **The podcast as a didactic pedagogical tool in the formation of the little reader in the light of Activity Theory.** 2025. xx f. Dissertation (Master's Degree in Education) –State University of Londrina, Londrina, 2024.

The present research is part of the research line "Teaching: Knowledge and Practices", Teacher Training nucleus, of the Graduate Program in Education of the State University of Londrina (UEL). The investigation is linked to the Study and Research Group registered with CNPq: Curriculum, Training and Teaching Work. As well as the Project "Reading and pedagogical practices in the Childhood School in times of pandemic: teaching action for online and face-to-face teaching and learning". The research problem is to find out "If it is possible to work on literary reading using podcasts through a didactic pedagogical intervention in the light of the Activity Theory, with a view to contributing to the education of young readers". Therefore, this study is justified by understanding that the difficulty of learning has been accentuated after the Covid-2019 pandemic, from this perspective, it is necessary to combat this gap and find approaches that act to increase students' literacy. Thus, the general objective was to understand the podcast as a pedagogical teaching tool for the training of 5th grade readers in the early years of elementary school, in order to identify the developments in both the learning and teaching process in reading education. As specific objectives, it was intended to: a) Reflect on the context of reading, the act of reading and the formation of the reader in the educational process for the formation of the little reader in Elementary School; b) to know Leontiev's theory of activity for the contribution of organized activities in favor of reading education; c) analyzing the podcast as a potential pedagogical tool for mediating reading in the 5th grade of Elementary School; d) identify, through didactic-pedagogical practice, the performance of the podcast as audiobooks, for the formation of readers in the 5th year of the years of early Elementary School and e) evaluate the possible results of the didactic-pedagogical practice, in reading education. To this end, the research consisted of a qualitative approach and was based on the method of historical-dialectical materialism. The methodology used was based on bibliographic, documentary and field research, having as category of analysis: content and form. The theoretical basis on which the research was based was the Historical-Cultural Theory developed by Vygotsky and Leontiev's Activity Theory in which he analyzed the human psyche from the assumptions of the historical and dialectical materialism of Karl Marx and Friedrich Engels. The results indicate that the podcast acted as a Motive Stimulus, which provided the real interest of the students to carry out the activity and the comprehension of the reading occurred in a dynamic and collective way, thus producing attributions of meaning and significance and explicit and implicit inferences; qualities pertinent to the formation of the reader. Therefore, Leontiev's theory of activity, through the structures that compose it, contributes to the activities organized in favor of reading education. Thus, it is concluded that the new literary experiences through the podcast, an alternative, creative and motivating resource, potentially contribute to strategies that stimulate reading.

Keywords: education; reader training; teaching tool; podcast; Activity Theory; elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura geral da atividade.....	53
Figura 2 - Recurso pedagógico improvisado	86
Figura 3 - Livro “Exercícios de ser criança”	111
Figura 4 - Áudiobook “Exercícios de ser criança”	112
Figura 5 - Livro: “O menino e o mar”	113
Figura 6 - Áudiobook “O menino e o mar”	114
Figura 7 - Explicando o que é <i>podcast</i>	120
Figura 8 - Escuta dos <i>audiobooks</i>	123
Figura 9 - Produção dos textos orais	127
Figura 10 - Aplicativo	130
Figura 11 - Produção dos <i>podcasts</i>	131
Figura 12 - Última aula: retomada do conteúdo.....	135
Figura 13 - <i>Podcast</i> Grupo Lucca.....	142
Figura 14 - Grupo as gêmeas.....	143
Figura 15 - Quarteto de histórias	144
Figura 16 - <i>Podcast</i> Grupo Éster	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de trabalhos por termos de busca	30
Tabela 2- Quantidade de trabalhos por termos de busca com diferentes palavras-chave.....	32

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Plano de Aula 1	119
QUADRO 2 – Plano de aula 2.....	122
QUADRO 3 – Plano de aula 3.....	126
QUADRO 4 – Plano de aula 4.....	129
QUADRO 5 – plano de aula 5	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Geração digital	97
Gráfico 2 - Uso da internet	98
Gráfico 3 - Aplicativos mais utilizados	99
Gráfico 4 - Necessidade de Ler	101

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. O ENSINO DA LEITURA AO LONGO DO TEMPO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: O BRASILEIRO NÃO GOSTA DE LER?	23
2.1 O papel da leitura literária na BNCC: Caminhos e descaminhos no Ensino Fundamental I	29
2.1.1 A Leitura Literária e o Ensino de Linguagens na BNCC	34
2.1.2 A Leitura Literária e o Eixo Leitura na BNCC	38
3.OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	43
3.1 Teoria da atividade: um desdobramento da concepção histórico-cultural ..	48
3.2 Teoria da atividade e suas implicações.....	50
4. A LEITURA LITERÁRIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO.....	56
4.1 O papel da escola na formação de leitores e produtores de sentido.....	59
5.O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO: Novas práticas para novos tempos ..	65
5.1 PROVOCANDO POSSIBILIDADES: o podcast como linguagem de mediação para a formação de leitores.....	67
6. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA CIENTÍFICA	73
6.1. Categorias dialética conteúdo e forma para análise dos fenômenos	80
6.2 Cenário e Participantes da Pesquisa.....	83
6.2.1 Cenário.....	83
6.2.2.1 Caracterização situacional da escola e sala de aula	85
6.2.2.2 Caracterização conceitual da escola e sala de aula.....	88
6.2.2.3 Caracterização operacional da escola e sala de aula	92
6.2.3 Participantes.....	96
6.3 Escolha dos livros.....	109
6.4 Planos de aula à luz da Teoria da Atividade	114
6.4.1 Primeira Aula: compreendendo o que é o Podcast	119
6.4.2 Segunda aula: a escuta dos <i>Audiobooks</i>	122
6.4.3 Terceira aula: criando os <i>podcasts</i> literários	126
6.4.4 Quarta aula: gravando os <i>podcasts</i> literários	129
6.4.5 Quinta aula: compartilhando os <i>podcasts</i> literários	132

6.5 Potencialidade do podcast como instrumento pedagógico para a formação de leitores: estratégias e análise da intervenção por meio das categorias conteúdos e forma.....	137
7. Considerações finais.....	151
Referências	156
Apêndices	164
Apêndice A.....	165
Roteiro de entrevista semiestruturada.....	165
Apêndice B.....	167
Entrevista estruturada com alunos	167
Apêndice C.....	169
Questionário final para os alunos	169
Apêndice D.....	170
Qr Codes dos podcasts produzidos pelas crianças.....	170
ANEXO.....	173
ANEXO A	174
Termo de consentimento livre e esclarecido	174

1. INTRODUÇÃO

A admiração/espanto, seguindo a tradição grega, pode, assim, ser interpretado como a disposição na qual e para a qual o ser-do-ente se abre ao cientista e permite ser auscultado. Ora, é essa admiração/espanto que leva o pesquisador a interessar-se por uma determinada área temática. É aqui que entram as inclinações e os valores pessoais do pesquisador, ou seja, sua propensão a admirar-se/espantar-se, com determinadas situações e não com outras, abrindo-se para o ser do ente (Bianchi, 2003, p. 76).

A pesquisa integra a linha de pesquisa “Docência: Saberes e Práticas”, núcleo Formação de professores, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A investigação está vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente e ao Projeto de pesquisa interinstitucional: “Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e a aprendizagem on-line e presencial”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa conforme parecer nº 5.495.626 sob o edital Nº 12/2021.

Conforme Bianchi (2003) a pesquisa geralmente tem como ponto de partida a definição do problema de investigação, contudo, a reflexão do cientista social se inicia a partir da admiração, do espanto gerado pelo desconhecido ou incompreendido. Essa admiração/espanto não constitui apenas a reflexão, não somente como ponto de partida, ela está presente em todo o processo.

Contudo, o interesse em uma área de investigação somente por interesses individuais torna a pesquisa científica, muitas vezes, imprecisa e superficial, sem apresentar coerência sobre determinado aspecto da realidade social. Com isso, o pesquisador precisa delimitar seu tema de forma que ultrapasse seu interesse individual. Para isso, Bianchi (2003) aponta dois critérios relevantes na pesquisa em prol da compreensão de determinadas realidades: a relevância para o mundo real e a relevância para a ciência. Isso posto, elencou-se o seguinte problema de pesquisa: “Se por meio de uma intervenção didático pedagógica à luz da Teoria da Atividade, é possível trabalhar a leitura literária, utilizando o podcast, tendo em vista contribuir com a formação do pequeno leitor”.

Nessa perspectiva, a presente pesquisadora sempre teve um apreço particular pela leitura e literatura, na qual tomou uma maior proporção na graduação superando o conhecimento superficial baseado na experiência pessoal e no senso comum, transformando-se para uma perspectiva científica. Com isso, a temática passou a ser o foco de interesse para estudos mais aprofundados e na busca de uma práxis transformadora no trabalho docente.

Durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação em Pedagogia foi realizada observação da Hora do Conto na Rede Municipal de Londrina, em 2020 e 2021, no decorrer da Pandemia do Coronavírus (COVID-19), por meio dos Plano de Estudos Dirigidos (PED) enviados a um aluno do Ensino Fundamental I. Mediante a análise das atividades remotas da Hora do Conto em 2021 observou-se que a equipe do Palavras Andantes Virtual enviou uma aula na qual foi apresentado o *podcast* e realizado uma audição com o objetivo de exercitar a escuta, análise e compreensão da história (Retkva, 2022).

Desse modo, o uso do *podcast* na oficina da Hora do Conto para fomentar a leitura causou inquietação da pesquisadora, no entanto, o espanto gerado pelo incompreendido também foi resultante de experiência pessoal. Como mãe me sentia incomodada quando minha filha solicitou escutar um *audiobook* com narrativas de maior porte, sendo que estava no processo desse desenvolvimento e ao permitir a escuta de um livro me surpreendi com o desejo dela em adquirir o livro e realizar a leitura por si mesma. Com isso, as inquietações surgiram da ligação entre os estudos realizados como pesquisadora e pedagoga e também do pessoal, compondo o ser do ente. Nesse sentido, para ir além do interesse individual foi necessário ir ao encontro com o interesse da pesquisa para o mundo real e para a ciência.

Dessa forma, a pesquisa partiu do princípio de que o ensino da leitura literária não se refere meramente somente ao ato de ler e escrever, pois ler vai muito além disso. Trata-se de uma construção social, histórica e cultural, uma criação humana de interação, na qual viabiliza o acesso ao conhecimento intelectual e cultural desenvolvido no corpo social. Nesse sentido, ela manifesta a experiência humana e possibilita ao leitor ampliar sua experiência de vida, assim como, despertar e transformar a consciência crítica de quem a lê.

Portanto, compreende-se como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e sociocultural na infância.

Portanto, a leitura literária, de forma geral, desenvolve as funções psíquicas dos pequenos além de que quanto mais leitura se tem, mais o indivíduo se apropria da cultura humana e mais relações socioculturais com o texto ele consegue realizar no ato de ler para alcançar a compreensão e se tornar um leitor que estabeleça com o enunciado uma relação dialógica e responsiva.

Com isso, as Tecnologias de Informação e Comunicação disponibilizadas pela web gradativamente estão mais presentes em nosso cotidiano, tanto no campo profissional quanto no social. Nesse sentido, o avanço tecnológico promoveu novas práticas de linguagem contemporâneas, como os textos multissemiótico, bem como, novas formas de convivência e interação interpessoal, no qual se formou um novo ambiente social.

Dessa forma, concebendo que as atividades humanas são concretizadas nas práticas sociais, as quais transcorre por diferentes linguagens, dentre elas a linguagem oral, e as mídias digitais fazem parte do nosso meio, produzem conhecimento e transformam o modo como pensamos, visa-se integrar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções.

Portanto, levando em consideração que o universo digital faz parte do nosso cotidiano é pertinente integrar os alunos nas novas formas que a literatura literária aparece na internet de modo crítico sob o ângulo estético, ético e político de seu uso. Com isso, a pesquisa se fundamentou na necessidade e relevância de formar leitores que estabeleçam com o enunciado uma relação dialógica e responsiva e integrar os alunos nas novas práticas presentes nos ambientes virtuais, como o *podcast*.

O *podcast*, oriundo da rádio e da WebRádio, despontou com um novo processo midiático na Internet. Visto que se trata de um material em áudio, disponibilizado em diversos dispositivos digitais, no qual tem atraído grande interesse do público jovem, por se tratar de uma ferramenta que permite e facilita a circulação de informações e conteúdos, além da conveniência no seu uso, pois o material permanece disponível para o acesso na web a qualquer momento e lugar. Dentro desse nicho, encontram-se os audiobooks (Abreu, 2021; Momesso, 2016).

Sendo os podcasts um material cultural da atualidade, os quais fazem parte da vivência das crianças, depreende-se que se trata de um potencial instrumento pedagógico para a formação de leitores, pois traz conteúdos como a leitura do livro em si de forma integral, ou por capítulos ou por pequenos trechos; faz análises temáticas e discussões teóricas; debates em relação às principais ideias da obra; entre outros.

Justifica-se este estudo, por entender que de acordo com o novo relatório do Banco Mundial, et. al “O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem: 2022” (2022) a dificuldade da aprendizagem se acentuou após a pandemia do Covid-2019, em razão ao fechamento prolongado das escolas, ações de intervenção com pouca eficácia, e impacto nas rendas familiares principalmente na América Latina. Estima-se que 80% das crianças do último ano do ensino fundamental I não sejam capazes de compreender um texto simples, confrontado a 50% antes da pandemia. Nessa perspectiva, o documento destaca a necessidade de combater essa defasagem e encontrar abordagens que atuem no aumento da literacia dos alunos, entre outras apropriações básicas fundamentais na aprendizagem, tanto dentro, quanto entre as disciplinas.

No cenário pós-pandêmico, em que houveram inúmeras transformações nas ações pedagógicas das escolas, entende-se que adaptações e ajustes são necessários. Em concordância com o relatório são indispensáveis ações em curto prazo, na recuperação e aceleração da aprendizagem, entre elas, o contínuo apoio aos docentes na elaboração de práticas pedagógicas e experiências digitais (Banco Mundial, et al, 2022).

No que se refere à inclusão digital, em consonância com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR, 2023), uma pesquisa realizada em 2022, apontou que 92% da população de crianças e adolescentes, entre 9 e 17 anos, eram usuários da Internet. Os demais jovens, aqueles que não possuíam acesso, encontravam-se em condições de maior vulnerabilidade socioeconômica. À vista disso, o CGI.BR aponta que para inclusão digital e acesso universal e significativo à web das crianças e adolescentes no Brasil é necessário inserir 2,2 milhões ao ambiente digital e garantir acesso regular à Internet de qualidade.

Portanto, pensando em estratégias para recuperar e acelerar a aprendizagem, levando em consideração que o ato de ler está dentro da

condição da literacia, assim como a democratização do acesso às tecnologias de informação, visou-se o desenvolvimento de propostas didático pedagógicas que englobam saberes e conhecimentos digitais, utilizando como instrumentos pedagógicos *podcasts* e *audiobooks*.

Os instrumentos pedagógicos são ferramentas, com potencial de articular a assimilação dos saberes escolares, dos quais o docente se apropria para o desenvolvimento de uma atividade como, a título de exemplo, computadores; jogos; livros, apostilas, entre outros. Logo, concernem aos condutores de signos, que atuam como mediadores nos processos de ensino e aprendizagem e contribuem na formação humana. Nessa perspectiva, os instrumentos pedagógicos promovem aprendizagens e melhoram a qualidade de ensino somente quando o docente compreende a significação dos conceitos que ele promove (Wyzykowski; Frison 2020).

Isso posto, as crianças, mediante as relações sociais, apropriam-se da cultura e das qualidades humanas, como a leitura e o pensamento crítico e reflexivo que ela promove, sendo este elemento para a literacia. Portanto, a mediação dessa prática se faz necessária na Educação Básica. Nesse contexto, os novos dispositivos digitais podem interferir na forma como a criança lida com a leitura, não somente em sua concepção, mas também no ato de ler em si.

Destarte, o objetivo geral desta investigação abarcou em compreender o *podcast* como instrumento didático pedagógico, a fim de identificar suas implicações na formação de leitores, tendo como parâmetro alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública localizada em Londrina. E como objetivos específicos, objetivou-se: a) refletir sobre o contexto da leitura, do ato de ler e da formação do leitor no processo educativo para a formação do pequeno leitor no Ensino Fundamental I; b) conhecer a Teoria da Atividade de Leontiev para contribuição de atividades organizadas em prol da formação leitora; c) analisar o *podcast* como potencial instrumento didático pedagógico no trabalho com a leitura com alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; d) identificar, por meio da prática didático-pedagógica, a atuação do *podcast* como *audiobooks*, para a formação de leitores no 5º ano do Ensino Fundamental I e e) avaliar os possíveis resultados, da prática didático-

pedagógica, na formação leitora, dos alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e foi pautada no método Materialista Histórico-Dialético, tendo como categoria dialética: conteúdo e forma. Com isso, a metodologia utilizada teve como base a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A base teórica no qual a pesquisa se fundamentou foi a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky (1896-1934) e na Teoria da Atividade de Leontiev (1903-1979) na qual analisou a psique humana a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels. Portanto, a Teoria Histórico-Cultural compreende o homem por meio das relações sociais e aos fenômenos da vida na sociedade ao longo da história (Duarte, 2000).

A pesquisa de campo contou com intervenção por meio de uma atividade didática pedagógica com alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, a partir dos fundamentos da Teoria da Atividade.

Desse modo, na primeira seção foi abordado sobre o processo da leitura literária no sistema educacional brasileiro em prol da formação de leitores com intuito de compreender o contexto da leitura literária, do ato de ler e da formação do leitor no processo educativo no Ensino Fundamental. Para isso, buscamos a história da literatura e sua escolarização e como ela é orientada pelo documento norteador de currículo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na segunda seção, com o objetivo de compreender a Teoria da Atividade de Leontiev na contribuição de atividades organizadas em prol da formação leitora, foram expostas as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, no processo de humanização, sendo este um processo de educação, tendo em vista a dialética do desenvolvimento psíquico da criança em prol da apropriação da cultura e das qualidades humanas. Em seguida foi versado sobre a Teoria da Atividade de Leontiev e sua contribuição no planejamento, nas práticas e estratégias em prol da formação leitora.

No que diz respeito à terceira seção, esta versa sobre o desenvolvimento da leitura literária, do ato de ler e da formação do leitor, somado a sua importância no processo educativo do Ensino Fundamental I. Com isso, foi

apresentada a leitura literária no contexto escolar como instrumento didático pedagógico essencial para o processo de humanização, no desenvolvimento da escrita, da leitura e das dimensões cognitivas que ela abarca.

Na quarta seção foi analisado o *podcast* como potencial instrumento didático pedagógico para trabalhar a leitura com alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuando na motivação e formação dos alunos no mundo literário por meio do contato com as tecnologias digitais. Com isso, versou-se a respeito das tecnologias na educação e suas possibilidades nas práticas pedagógicas para novos tempos, assim como, foi discorrido sobre o *podcast* em prol da formação de leitores e no desenvolvimento humano.

Na quinta seção foi apresentada a pesquisa e a prática didático-pedagógica, elaborada a partir dos motivos e necessidades dos alunos, que foi realizado com uma turma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, a fim de identificar suas implicações na formação do sujeito. E por fim, na última seção foram avaliados os possíveis resultados, da prática didático-pedagógica com o *podcast*, na formação leitora.

2. O ENSINO DA LEITURA AO LONGO DO TEMPO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: O BRASILEIRO NÃO GOSTA DE LER?

[...] uma história da leitura - e, portanto, seu braço direito, a história da literatura - se corresponde com a história da educação. Graças a essa associação, indica quão próxima a literatura, abrindo mão da aura que a sociedade burguesa, via institucionalização, lhe confere, está do ensino, da sala de aula e do professor (Zilberman, 2018, p. s/n).

Para compreendermos como ocorre o processo de leitura literária atualmente no sistema educacional em prol da formação de leitores é necessário inicialmente compreendermos a história da literatura e sua escolarização. Visto que, perante as práticas culturais em relação à leitura literária, o brasileiro é visto frequentemente como um povo que não gosta de ler. Este estereótipo é um problema real, no qual têm relação direta com a condição econômica (Cordeiro, 2018). Isso porque muitos dos obstáculos que se tem hoje com a formação de leitores no processo escolar está diretamente ligado ao decurso histórico da leitura literária no Brasil.

Em consonância com a quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Zoara, 2020), quase 50% da população brasileira se declararam não leitores. Não leitores, nesta pesquisa, foi definido como aqueles que declararam não ter lido nenhum tipo de livro nos últimos três meses. Contudo, a proporção por faixas etária não é homogênea, visto que grande parte dos leitores de livros são adolescentes entre 11 e 13 anos (81%) e crianças de 5 a 10 anos (71%), momento em que a maior parte está na escola. Esta proporção de leitores diminui conforme aumenta a idade, com isso fica a pergunta: O brasileiro não gosta de ler?

Arena (2003) aponta que ações do governo, projeto de biblioteca escolar e também pesquisadores da área da literatura infantil, com intenção de fomentar a leitura entre os alunos utilizam a expressão hábito, o gosto e o prazer pela leitura. Desse modo, para criar-se o hábito teria que ter práticas ligadas ao treinamento, e para o alcance do gosto e do prazer pela leitura, as ações deveriam estar voltadas para as sensações.

Contudo, não são somente as expressões que estão equivocadas, pois a instituição escolar, historicamente, determinou que a aprendizagem da leitura ocorreria mediante a vocalização dos sons, ou seja, uma ação sem vínculo com o objeto a ser lido e sustentado somente ao ato de ler. Hábito, gosto, prazer pela leitura, assim como, a atribuição de sentidos, seria algo a ser estimulado após a criança conseguir decodificação das palavras (Arena, 2003).

Zoara (2020) expõe que mais de 40% dos entrevistados da pesquisa esclareceram que não leem em razão da dificuldade que têm para compreender o que leem. O que significa que quatro em cada dez brasileiros não possuem recursos básicos para o alcance ao conhecimento, à aprendizagem e, conseqüentemente, mudar a sua situação social.

Isso ocorre, pois a leitura, ou seja, o ato de ler é compreendido, no espaço educacional, muitas vezes, de forma equivocada como uma habilidade mecânica de decodificação dos signos linguísticos sem considerar o processo de produção de sentidos. Para Arena (2003, p. 57), a escola demanda formar a necessidade de leitura nos alunos, aos quais se refere a “[...] operar com a especificidade do escrito, em vínculo estreito com a necessidade.”

De acordo com o PISA 2022 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) os resultados foram praticamente os mesmos de 2018 em relação ao desempenho em matemática, leitura e ciências. Em 2018, na posição de proficiência em leitura, aproximadamente 50% dos alunos brasileiros com 15 anos não conseguiram atingir o nível básico de leitura. Em 2022, 50% dos alunos atingiram o Nível 2 ou superior em leitura, pontuação inferior que a média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que é de 74%. Apenas 2% dos alunos tiveram pontuação no Nível 5 ou superior em leitura, sendo que a média da OCDE é de 7%. Conforme o documento, esses alunos são capazes de compreender textos extensos, trabalhar com conceitos abstratos e distinguir fato de opinião a partir de referências implícitas (Brasil, 2022).

Considerando, apenas as estatísticas de não leitores de forma isolado, é incontestável, a frase tão popular, fundamentada no senso comum, “brasileiro não gosta de ler”! No entanto, dessa forma, não possibilitamos enxergar a

situação da leitura e da leitura literária com a atenção necessária. É preciso olhar para o processo histórico da literatura e sua escolarização.

No Brasil, até o século XVIII, por ser dependente de Portugal, a escolarização e os livros estavam ainda restritos à elite. A preocupação do governo era voltada à exploração dos recursos naturais do país e pela conveniência de manter o domínio sobre a colônia, desse modo, impediam a produção gráfica; pois o acesso à leitura era exclusivo a aqueles que tinham prestígio social e poder, assim como, a escola que também era para poucos (Silva, 2009).

Somente a partir do século XIX permitiu-se a tipografia no Brasil com a Proclamação da Independência em 1822. Antes disso, havia censura e monopólio da impressão (Silva, 2009). Dessa forma, somente no final do século XIX surgiram as primeiras impressões, estas, adaptadas de contos do exterior, como o Conto da Carochinha, e com Mil e uma Noites. A partir do século XX surgem as primeiras produções brasileiras voltadas ao público infantil, entretanto, com teor nacionalista (Cordeiro, 2018).

No início da década de 1920, as produções infanto-juvenis brasileiras são ressignificadas e passam a ter temas direcionados ao universo infantil e direcionado à reflexão crítica (Cordeiro, 2018). Nesse contexto, Monteiro Lobato se destaca nesse molde de literatura e pela inovação ao abrir uma editora e criar estratégias de distribuição por conta da pouca existência de livrarias no país: “[...] Lobato formou uma rede de distribuição de suas publicações; eram quase 2000 pontos de vendas que iam de farmácia à padaria.” (Silva, 2009, p.83-84).

Nesse sentido, expandiu-se, aos poucos, o número de livros e publicações, bibliotecas públicas e livrarias no país, e conseqüentemente, a população passou a ter maior acesso à leitura (Silva, 2009). Sob tal perspectiva, a história da literatura, seu percurso, está pareado com a história da educação, em específico o que se refere a instituição escolar (Cordeiro, 2018).

Conforme Zilberman (2018), após a independência do Brasil, o país passou a se preocupar com as altas taxas de analfabetismo da população, e com isso, iniciou-se a alfabetização de forma rápida com a intenção de superar o atraso, entretanto, isso não foi bem aceito por parte da população analfabeta, pois “[...] sendo ele via de regra pobre e despreparado culturalmente, depara-se

com uma situação inusitada que, à primeira vista, parece contradizer sua experiência e que, por isso, ele rejeita” (p. s/n).

Essa concepção concernia ao governo, o qual via o problema no sujeito, não no método, nem em questões sociais. Com isso, o problema passou a ser a população analfabeta, e a partir disso as ações governamentais estavam diretamente ligadas para a ampliação da alfabetização como bem social em prol da sociedade capitalista, democratizando assim, técnicas de decodificação sem levar em consideração o sujeito que estão formando, ou seja, sem nenhuma capacidade reflexiva (Zilberman, 2018).

Nesse ínterim, o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil e a educação caminharam juntas. Soares (1999) expõe acerca da produção desse tipo de literatura voltada para a escolarização. Um exemplo disso, é “A menina do nariz arrebitado” de Monteiro Lobato que na publicação de 1921 na capa continha a frase “Livro de leitura para as segundas séries”. O livro em questão, foi adquirido pelo governo de São Paulo para ser adotado no sistema escolar.

Depois da revolução de 1930, a rede pública de educação se expandiu e foi reorganizada, contudo, a rede particular também se ampliou e, no decurso do tempo passou a ser considerada uma educação de qualidade superior. Isso colaborou para as reformas de ensino, nas quais aumentaram o número de anos escolares, a educação passou a ser obrigatória; dissolveram os conteúdos e condensaram as áreas de conhecimento em prol de disciplinas profissionalizantes para o provisionamento de mão-de-obra qualificada, mesmo de forma precária, para o mercado de trabalho. Assim, a escola pública cada vez mais se torna deficitária enquanto a privada progredia, contribuindo desse modo na perpetuação do processo de elitização na educação nacional. À vista disso, a concepção de leitura que predominava nas metodologias de ensino concernia à alfabetização e aprendizado da língua culta, como se fosse uma segunda língua a qual antes era pertencente apenas para a elite. Posteriormente, a leitura passou a ser relacionada ao conhecimento da tradição literária nacional e dos grandes escritores prestigiados (Zilberman, 1988).

Em relação aos livros infantis e juvenis, no decorrer do tempo, foram ganhando espaço no campo editorial e o livro de literatura se converteu em livro de leitura para o uso escolar, denominado auge da literatura infantil, entre as

décadas de 1970 e 1980, no qual registrou um expressivo aumento de autores e de títulos à disposição do público, e coincidentemente, ampliou-se o número de vagas nas escolas brasileiras (Soares, 1999). Desse modo, o livro infantil passou a alcançar lugar nesse mercado como um objeto novo com elementos diferentes e criativos e com menos características didático-pedagógico, porém como instrumento de formação dos imaturos, na qual a escola se utilizava de fichas de leitura que acompanhavam os livros para atividade escolar. Portanto, a leitura literária manifestou-se nesse momento com a dicotomia “escolar” e ao mesmo tempo “libertária”.

Assim, historicamente, a escola, incumbida do ensino da literatura e da difusão de um saber cultural, trouxe boas obras, porém, passou a utilizá-las para o ensino da língua materna ou da gramática. Como, a título de exemplo, transmitir a norma culta; conservar e defender o padrão elevado da língua; reiterar valores e inculcar o bom gosto; adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais, empregando assim, uma metodologia caracterizada pela leitura em voz alta, perguntas de interpretação e transcrição de textos. (Zilberman, 1988). Nesse sentido, o livro de literatura para o uso escolar volta-se para o ensino das letras, sendo que sua função educativa é bem mais complexa do que se pressupõe.

A escolarização da literatura é um processo inevitável, segundo Soares (1999), pois não tem como evitar que a literatura, por se tratar de um saber escolar, não se escolarize. A escola é inseparável aos conhecimentos, saberes e artes, os quais são integrados e formalizados pelo currículo escolar, contudo, essa prática, no cotidiano escolar, é realizada de forma errônea. Tal como, orientação seletiva de leitura, por meio de série, tipo e gênero e ainda aqueles que são voltados para meninas e outros para meninos; rituais de leitura como o preenchimento da ficha e ainda a postura para ler; avaliação da leitura de forma que o aluno precisa comprovar de algum modo, por meio de estratégias que o professor impõe mascaradamente ou não, que fez a leitura, sendo que fora da escola não há necessidade de se comprovar; como atribuição moralizante; textos fragmentados para uso com atividades gramaticais ou de interpretação principalmente encontradas em livros didáticos; entre outros.

Os livros didáticos usados como estratégia para ampliar a prática da leitura trazem trechos de textos com a ideia de introduzir o “gosto” pela leitura, contudo, é acompanhado de exercícios gramaticais e de interpretação que acabam por desenvolver nos alunos uma rejeição ou repulsa à leitura literária, devido à tríplice leitura-texto-exercício (Zilberman, 1988; Soares, 1999).

Nessa perspectiva, Soares (1999, p. 25) esclarece que a escolarização da leitura literária deve ser direcionada para “[...] práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.” Ao invés de procedimentos que antes mesmo de aproximar os alunos das práticas de leitura, por meio de atividades que necessitam ter uma finalidade imposta, e acabam por desenvolver resistências nos alunos.

Assim, compreende-se que a obtenção dos saberes instituídos mediante as obras literárias não fomenta sua direção, de forma integral, como um instrumento de conscientização, uma produção cultural que manifesta, de modo implícito, as transformações que decorrem ao longo do tempo no meio social, por meio dos componentes que a compõem, em uma perspectiva ideológica e igualmente em sua estrutura, como a linguagem e gênero.

Desse modo, historicamente, a aprendizagem, valorização e consolidação da leitura no contexto escolar nos deixou um legado no qual:

[...] a trajetória do livro didático no Brasil e/ou do ensino da literatura - reproduzem o enredo: o Brasil carece de escolas qualificadas, os professores nem sempre apresentam formação adequada, o Estado remunera mal o corpo docente. Além disso, e talvez por consequência, a aprendizagem da literatura afigura-se insatisfatória, as obras literárias que circulam na sala de aula dificilmente conseguem formar bons leitores, o livro didático parece consistir em uma emenda pior que o soneto. (Zilberman, 2018, p. s/n)

A insatisfação, além das questões econômica e política, decorrem também do decurso histórico da leitura literária no Brasil, onde a escolarização da leitura literária se voltou para a alfabetização e não para a formação do leitor literário. Com isso, o estereótipo que o brasileiro não gosta de ler está voltado ao modo como esse processo se manifestou no meio educacional, no qual foi encaminhada não no sentido de transformação do indivíduo perante uma posição crítica, mas para o acesso à cultura letrada.

Nessa perspectiva, respondendo à pergunta que compõe o título deste capítulo: O brasileiro não gosta de ler? Podemos inferir, que a raiz do problema encontra-se no contexto histórico e cultural que a literatura foi introduzida no âmbito educacional (e algumas ainda perpetuam) no qual foram desconsideradas ações para criar a necessidade de ler, reproduzindo assim, práticas literárias que englobam conteúdo da língua portuguesa em oposição a possibilidades motivadoras em prol da apropriação da cultura do livro e da leitura. Contudo, não se trata somente da escolarização equivocada da leitura literária, a falta de estrutura educacional também é um problema (que igualmente perpétua) como a título de exemplo: formação docente tecnicista e inadequada; educação básica sem estrutura; professores mal remunerados; entre outros fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais. Nesse sentido, não é o brasileiro que não gosta de ler, pois histórica, social e culturalmente essa condição não foi ofertada como poderia ser.

Desse modo, exposto o ensino da leitura ao longo do tempo nas escolas brasileiras, compreendeu-se que o processo de escolarização da leitura literária se consolidou em conjunto da história da literatura infanto-juvenil brasileira. À vista disso, sua institucionalização ocorreu de forma que se desviou do foco principal, passando a compor um currículo que não atende a formação do leitor, o qual tenha a necessidade de ler. Logo, será apresentado a seguir a Leitura literária no Ensino Fundamental sob a perspectiva das políticas curriculares.

2.1 O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA NA BNCC: CAMINHOS E DESCAMINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

As obras literárias possibilitam a apropriação da realidade nas suas diferentes significações; pois refletem um repertório dos saberes experienciados pela humanidade as quais foram ressignificados pela linguagem. Desse modo, mediante a sua potencialidade, pertencendo aos conhecimentos, saberes e artes, a leitura literária se escolarizou. Assim, virou matéria de conhecimento e aprendizagem sistematizada pelo currículo.

Com isso, mediante a sua inserção no campo pedagógico tornou-se matéria didática adquirindo objetivos e métodos de abordagem específicos.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é referência nacional para a formação dos currículos nas escolas do país, no qual tem como objetivo garantir o direito de aprendizagem desde a infância, e, portanto, determina o conjunto de aprendizagens essenciais, saberes e conhecimentos, para cada etapa de ensino, norteando assim, as práticas pedagógicas no contexto escolar.

À vista disso, sendo este um documento que influencia diretamente no planejamento da ação docente, foi realizada uma análise da BNCC na etapa do Ensino Fundamental I no que se refere ao ensino da leitura literária. Para isso, foi realizado um levantamento no Banco de Teses e Dissertações publicadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), produzidas no período de 2018 a 2024, com a intenção de compreender quais as discussões que estão sendo feitas, a nível de pós graduação stricto sensu, acerca da leitura literária na BNCC no Ensino Fundamental I. O recorte temporal é respaldado pela implementação da BNCC que ocorreu no dia 22 de dezembro de 2017 por meio da Resolução CNE/CP nº 2 (Brasi, 2017).

A revisão sistemática, conforme Silva e Manzini (2015), tem como premissa o rigor na busca planejada, com a intenção de viabilizar o material que cumpra o objetivo da investigação, sem necessariamente apresentar uma extensão e diversidade de fontes de coleta de dados. Nesse sentido, este tipo de pesquisa proporciona importantes contribuições na constituição do campo teórico em suas diversas vertentes e na identificação das restrições sobre a área em que a pesquisa se desenvolve.

Desse modo, a partir da pesquisa quantitativa, o mapeamento iniciou-se com a busca de dissertações de mestrado acadêmico e profissional, com as palavras-chave “leitura literária”; “BNCC” e “Fundamental I”, contudo, não encontramos resultados satisfatórios. Como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1- Quantidade de trabalhos por termos de busca

Termo de busca	Quantidade
BNCC	1266
"BNCC" AND "Fundamental I"	03
"Fundamental I" AND "Leitura Literária"	10
"BNCC"; "Fundamental I" AND "Leitura Literária"	0

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com o objetivo de responder à questão proposta nesta pesquisa, para a finalidade de inclusão e exclusão, o critério estabelecido foi de que os estudos apresentassem uma análise da BNCC. Com isso, foram excluídas quatro dissertações que se referiam a trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira e as demais cinco não discutiam a BNCC. Somente a dissertação *"O lugar da leitura literária na sala de aula: estudo de caso sobre a formação do leitor no 5º ano do Ensino Fundamental"* (Pedro, 2022) com as palavras-chave "leitura literária"; "práticas pedagógicas"; "Ensino Fundamental I" atendeu os critérios estabelecidos que concerne a estudos que apresentassem análise da leitura literária na BNCC etapa do Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, foram intercaladas as palavras-chave referentes ao componente da BNCC "leitura literária" por "Literatura"; "Literatura Infantil"; "Formação do leitor literário"; "Leitura e livro"; "Escolarização da literatura"; e "livro literário" assim como, no que concerne ao recorte da BNCC "Ensino Fundamental", "Fundamental I", "Anos Iniciais do Ensino Fundamental". Contudo, não tivemos resultados que fossem condizentes com o objetivo proposto. Desse modo a eficiência na recuperação da informação foi prejudicada, demonstrando assim, a relevância das escolhas de palavras-chave para a representação da informação, pois constituem uma importante fonte de acesso aos artigos científicos.

À vista disso, perante uma pesquisa mais minuciosa encontramos no total cinco dissertações que discutiam a temática no que diz a respeito do ensino de literatura na BNCC na etapa do ensino fundamental, conforme a tabela:

Tabela 2- Quantidade de trabalhos por termos de busca com diferentes palavras-chave

Termo de busca	Quantidade
“BNCC” AND “Ensino Fundamental”	149
“BNCC”; “Ensino Fundamental” AND Ensino de literatura”	05

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir dessa última análise, foi observado que das cinco dissertações, duas se referiam aos anos finais do Ensino Fundamental, uma versava sobre o Ensino médio, e uma concernia a formação de professores alfabetizadores sem nenhuma relação com a análise da BNCC. Portanto, somente uma foi selecionada, sob o título *“A literatura no ensino fundamental e a Base Nacional Comum Curricular”* (Lima, 2020).

Portanto, foi possível identificarmos apenas duas dissertações que têm como finalidade apresentar discussões a respeito da leitura literária na BNCC no Ensino Fundamental I. O que de algum modo, demonstra um silenciamento das discussões acadêmicas em âmbito da Pós-Graduação acerca da formação do leitor literário nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas políticas curriculares.

Com isso, em seguida, foi realizada uma análise da BNCC, por meio da revisão bibliográfica sistemática com o propósito de depreender, de forma qualitativa, como ocorre o processo de leitura literária atualmente no sistema educacional em prol da formação de leitores.

Sob o subtítulo “Caminhos e descaminhos previstos na BNCC Para a leitura literária dos anos iniciais”, Pedro (2022) inicialmente traz a discussão a uniformização dos processos de ensino e aprendizagem em âmbito nacional, sendo a BNCC uma referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares nas redes de ensino públicas e privadas. O texto traz algumas questões sobre o documento focando especificamente na contextualização do movimento que se deu durante todo o processo de implementação da BNCC.

Desse modo, ao citar que a implantação da BNCC foi uma determinação legislativa prescrita na Constituição Federal de 1988 Art.214; mais adiante,

em 1996 com a Lei nº 9.394/96 a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); assim como, a Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024); Pedro (2022) aponta que não foram somente essas orientações que motivaram a implementação da BNCC, mas também, outro movimento de apoiadores de sua criação como a título de exemplo: rede de agentes privados, agentes do mercado como corporações de mídia, de tecnologias digitais e editoras de livros didáticos. Com isso, o texto versa sobre embate da elaboração do documento em prol de uma educação equitativa e um padrão mínimo de qualidade no ensino versus a influência do empresariado que não contempla os problemas da educação. Assim compreende que o documento é de cunho homogeneizante e hegemônico, no entanto, não traz grandes reflexões sobre esse processo.

No que se refere a dissertação de Lima (2020) a discussão referente a BNCC é encontrada no subtítulo “Literatura e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. O texto não abrange a implantação do documento e apenas traz sua definição concluindo que o documento permite acrescentar as especificidades de cada região, sem desconsiderar os direitos dos alunos. Ao adentrar na área de linguagens, o autor destaca que não houve participação popular nos critérios e por isso não foi elaborada de forma democrática e os debates giraram em torno somente aos conteúdos/objetivos de ensino.

Nessa perspectiva, compreendemos que as disputas e tensões de diferentes interesses em torno das políticas educacionais que se materializaram nos documentos oficiais sob a influência das grandes empresas e organizações não governamentais direcionou mais para as desigualdades do direito de aprendizagem diferente do que preconiza o texto da BNCC. Isso porque, a centralização do currículo na qual visa uma efetiva democratização do ensino recebeu influência de diferentes e divergentes ideologias devido às tensões, incorporando assim, diversas características como de ideologias tradicionais e progressistas evidentes em narrativas antagônicas presentes no documento (Santos; Sampaio; Lima, 2023).

A padronização e homogeneização dos conteúdos proposta pela BNCC não leva em consideração que as escolas possuem realidades diferentes e recursos insuficientes. O currículo é centralizado, contudo, o que concerne a

responsabilidade é descentralizada, inclusive a financeira. Com isso, a educação passa a ter diferentes padrões de qualidade entre si, pois os municípios responsáveis não contam com a mesma quantia de recursos financeiros para a educação pública (Branco, et al, 2019).

Nesse sentido, Santos, Sampaio e Lima (2023) apontam a meritocracia presente neste debate da educação inserida no documento, visto que ela é configurada de forma em que todos partem do mesmo ponto de partida, o que é bastante desconexo com a realidade das sociedades capitalistas. Todavia, essa ideologia parte da classe dominante tendo em vista os seus interesses, e manter assim, a reprodução das relações de exploração capitalista.

Outro fato a ser destacado a respeito da BNCC e as disputas e tensões vigentes na sua implantação a qual teve grande influência do empresariado refere-se aos modelos prontos para conceber o processo de ensino e aprendizagem viabilizado pelo currículo centralizado. Desse modo, os documentos norteadores do currículo “[...] tem implicações diretas nas políticas estatais de compra e distribuição de materiais didáticos e de formação inicial e continuada de professores, além de influir nas (e de ser influenciada por) avaliações em larga escala” (Cássio, 2018, p. 240).

Acerca da concepção de leitura literária, sendo este nosso objeto de estudo, Pedro (2022) divide a discussão em duas sessões, uma pertinente a concepção de competência presente na área de linguagens da BNCC, e outra, no que concerne ao eixo Leitura na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em relação à dissertação de Lima (2020), o autor traz reflexões sobre diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa e, igualmente, ao eixo leitura. Nesse sentido, sendo a mesma temática desta pesquisa, partiremos pelo mesmo caminho. Isto posto, a seguir será analisada a BNCC referente ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I.

2.1.1 A Leitura Literária e o Ensino de Linguagens na BNCC

A literatura está inserida na BNCC na área de Linguagens no componente Língua Portuguesa e é articulada aos campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo artístico-literário e campo de atuação na vida pública. Conforme

a BNCC (2018), a área de Linguagens no Ensino Fundamental I é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa e compreendem diferentes práticas, levando em conta principalmente as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, das quais, nos dois primeiros anos dessa etapa o foco pedagógico deve estar voltado para o processo de alfabetização.

Lima (2020), expõe sobre a determinação da BNCC que todas as crianças sejam alfabetizadas até o fim do segundo ano, sem levar em conta as adversidades no contexto educacional e o desenvolvimento de cada indivíduo. A autora, conduz uma reflexão sobre a maturação das crianças e a concepção por trás do documento que quanto mais cedo aprender a ler e escrever, mais perto elas têm a possibilidade de serem adultos felizes mediante as suas competências e habilidades.

Partimos da mesma visão de Lima (2020), contudo, em consonância com a Teoria Histórico-Cultural essa fundamentação do conceito de maturação ocorre devido à *biologização* desse processo para justificar o fracasso escolar formada no senso comum e no pouco aprofundamento em teorias do desenvolvimento humano que compreendem esse fenômeno como “maturacional, linear, determinístico”. Nessa premissa, a concepção de Vigotski destaca que a criança não é um mini adulto, pois possui próprias características físicas e psicológicas em sua formação, as quais se diferenciam qualitativamente de um adulto. Outro aspecto se refere ao desenvolvimento infantil que não ocorre em linha reta, e sim transformações radicais mediante a integração no mundo histórico-cultural no qual encaminha o ser biológico para um ser cultural (Asbahr e Nascimento, 2013).

Com isso, compreendemos que o desenvolvimento psíquico do indivíduo é um evento contínuo, ou seja, ocorre ao longo da vida, contudo, o que determina este desenvolvimento é o meio em que se está inserido e o período de desenvolvimento em que se encontra (Davidov, 2020). Dessa forma, é necessário considerar o desenvolvimento de cada criança, pois os processos de desenvolvimento decorrem da interação e das formas de mediação cultural vivenciadas pelos sujeitos em consonância com a atividade principal de seu período de desenvolvimento.

Nessa conjuntura, o documento aponta que aprender a ler e escrever amplia as possibilidades de construção dos conhecimentos nos demais componentes expressos, e, uma vez integrado na cultura letrada, o aluno poderá atuar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Desse modo, Pedro (2022) traz a finalidade que o documento aponta para Língua Portuguesa:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018, p. 65).

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida em seus diferentes enunciados, as quais surgem por meio de práticas concretas, e portanto, reconhece-se a demanda de apropriação, por parte do aluno, no funcionamento da linguagem como instrumento de pertencimento ao mundo (Pedro, 2022).

Contudo sendo a BNCC um documento construído por diferentes vertentes ideológicas e, portanto, reflete diferentes contradições epistemológicas e axiológicas, em outro momento do documento ela traz propostas divergentes. Nesse sentido, é possível perceber em alguns momentos que a formação do aluno não é direcionada no sentido de transformação do sujeito perante uma posição crítica na qual possa se converter em novas formas de compreensão de ver e atuar no mundo. Como podemos ver a seguir na conceituação do processo de alfabetização (BNCC, 2018, p. 87-88):

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Sob esse ângulo, a alfabetização na BNCC (2018) possui uma visão reducionista de decodificação das letras focando em seus aspectos técnicos sem considerar a atribuição de sentidos. Assim, no processo educacional, a escrita é ensinada de forma mecânica, as crianças aprendem a “desenhar” letras e com elas construir palavras, ignorando assim, a linguagem escrita. Vygotsky (1991) aponta que as palavras representam vínculos reais, ou seja, possuem um sentido ideológico, com isso, é necessário que o desenvolvimento da leitura seja um processo gradativo de construção de significados e não voltado para aprenderem a “desenhar” letras e atribuir sons a elas. Nesse sentido, é preciso de práticas que proporcionem repertórios aos alunos em prol da atribuição de sentidos, no qual, por meio de questionamentos e reflexões, ou seja, mediante a relação dialógica e responsiva com os enunciados construam significados.

Lima (2020, p. 49) parte da mesma compreensão ao dissertar que a BNCC manifesta uma concepção estruturalista de língua, valorizando a gramática, o conteúdo e a decodificação. O que evidencia um retrocesso no ensino, uma vez que a língua, sendo uma estrutura maleável e emergente, está constantemente influenciada às tensões do seu uso. O autor ainda salienta que o documento suprimiu as pesquisas na área da linguagem e as diferenças socioeconômicas do país, pois “[...] não avalia nem reflete o contexto, a concepção de língua em uso, o gênero textual e os determinantes sociais.

No que se refere aos diversos gêneros discursivos que a BNCC aponta, Pedro (2022) expõem que apesar de seu aparecimento no documento normativo do currículo transmite uma ideia de revolução no ensino de Português, ela acabou incorporando a mesma perspectiva normativa com que se ensina a gramática. Assim, há uma aparente distância da concepção estruturalista de língua priorizando o texto como produção de sentido. Nesse contexto, Lima (2020) assinala a limitação em que os gêneros textuais aparecem no documento, pois não se considera as formas interativas, fluidas e multimodalizadas de produção de sentido, as quais são impraticáveis de serem classificados devido sua laboração sociodiscursiva.

À vista disso, essa ideia de classificação, sistematização e abordagem simplista da literatura detém uma visão historiográfica simplista, a qual não se leva em consideração as transformações que surgem ao longo do tempo. Visto

que os estudos dos gêneros literários estão mais voltados para uma habilidade crítico-estética, em oposição de uma visão mais política (Amorim; Souto, 2020).

Pedro (2022) conduz a discussão para o termo “competência” e “habilidade” utilizados nos eixos de ensino do componente curricular da Língua Portuguesa. Segundo a autora, a expressão utilizada para regular o ensino atribui uma perspectiva produtivista, recolocando o sentido de qualificação para o de competência. Os termos estão relacionados à lógica empresarial, à individualização do sucesso e à valorização de ações práticas.

Sob essa perspectiva, Saviani (2016) ao se referir em relação à proposta anunciada pelo MEC sobre a BNCC assinala que o propósito da educação (como o pleno desenvolvimento do indivíduo, o pleno exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho) não será capaz de ser alcançado mediante a um currículo que atribui competências de forma mecânicas e trivial, atendendo assim, em maior grau a qualificação profissional e de forma periférica o pleno desenvolvimento do sujeito e o preparo para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, compreendemos igualmente, que a construção de um currículo centralizado no qual estipula os saberes mínimos, à primeira vista neutros, coaduna aos interesses do setor privado, essencialmente, corporações de tendências neoliberais e neoconservadoras. O que fica bem claro quando a base utiliza o termo “competência” o qual é amplamente utilizado no mundo corporativo (Amorim; Souto, 2020).

Nesse contexto, compreendendo como a BNCC concebe a área de linguagens e as diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa perante sua elaboração com diferentes e divergentes ideologias, a seguir será analisada a BNCC a respeito do eixo leitura no Ensino Fundamental I.

2.1.2 A Leitura Literária e o Eixo Leitura na BNCC

Lima (2020) ao versar sobre os eixos (Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/Semiótica) concebe que essa formulação facilita a visualização do conteúdo e das habilidades, porém pode dificultar o docente estabelecer relação entre os eixos temáticos. Nessa perspectiva, compreendemos que a divisão permite uma separação da visão de que a língua

é somente estrutural, visto que ela promove comunicação e expressão do pensamento, trata-se de um recurso pelo qual nos constituímos e transformamos o mundo.

Para isso, consoante Pedro (2022) após a compreensão das diferentes concepções que estão implícitas nas orientações da BNCC apresentamos algumas problematizações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas as quais tem a finalidade a formação literária. Com isso no primeiro momento o documento destaca:

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, sendo exemplos as leituras para: **fruição estética de textos e obras literárias**; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; **conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes**; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BNCC, 2018, p.69, grifo nosso).

Nesse sentido, o documento aponta para a relevância dos novos letramentos e multiletramentos, isto é, as novas práticas de linguagem contemporâneas, o que é necessário nas novas práticas sociais advindas do avanço tecnológico. Assim como, a importância de compreender os valores estéticos das obras literárias, pois é por meio da estrutura do gênero, que o leitor alcança as referências de como ele deve ser lido (Arena, 2015). Para aprender a ler literatura, a criança precisa compreender sua configuração; enxergar a beleza estética na composição das palavras; apreciar a articulação da estrutura e dos componentes presentes na narrativa.

Pedro (2022) salienta a competência nove do componente de Língua Portuguesa o qual contextualiza práticas de leitura literária com ênfase no senso estético para fruição do texto literário.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BNCC, 2018, p.85)

Desse modo, o documento direciona que a leitura literária se relaciona apenas aos campos do prazer, da imaginação, do entretenimento e da

ludicidade, o que preconiza uma visão reducionista da obra literária (PEDRO, 2022). Nesse mesmo contexto, Lima (2020) salienta que a BNCC concebe que somente o contato do indivíduo com a literatura é o suficiente para despertá-lo para a arte.

Com isso, compreendemos que na prática do professor em sala de aula o desenvolvimento do senso estético é necessário, contudo, a fruição do leitor não deve estar vinculada somente à sua perspectiva estética e ao prazer, encantamento e imaginação. Em consonância com Bakhtin (2006) a literatura é compreendida como arte, logo, sua linguagem é um objeto estético no qual pode possuir diferentes significados de acordo com a especificidade e compreensão de cada leitor. Portanto, na relação entre o gênero literário e o leitor, o processo de atribuição de sentidos se destaca, em virtude da relação dialógica histórica e cultural entre o livro e o sujeito que lê. Com isso, as práticas em sala de aula devem ir além da noção de fruição que o documento constrói. Em outras palavras, o trabalho pedagógico deve compreender os valores estéticos em conjunto da atribuição de sentidos.

No entanto, ao conceituar o Eixo leitura, a BNCC (2018) destaca a necessidade de trazer em sala de aula livros que promovam discussão e debate sobre temas sociais relevantes, o qual viabiliza o desenvolvimento da capacidade de ampliação da visão de mundo e da reflexão crítica por meio da literatura. Desse modo, compreendemos a importância de trazer à sala de aula livros que promovam discussão e debate sobre questões sociais significativas, o qual viabiliza o desenvolvimento da capacidade de ampliação da visão de mundo e da reflexão crítica por meio da literatura.

Em relação às práticas, o documento (2018) aponta que seu procedimento abrange aspectos correlacionados às práticas de seu uso e da reflexão. E em específico para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o eixo Leitura/Escuta expande-se para o letramento de forma progressiva, integrando estratégias de leitura por meio de textos no qual os níveis de complexidade devem ser introduzidos gradativamente. Lima (2020) traz em sua dissertação, a discussão sobre o aumento progressivo de atividades de leitura e questiona como isso pode ser desenvolvido visto que a BNCC não explicita, assim como, não deixa claro se é de forma qualitativa ou quantitativa.

Nesse ínterim, compreendemos que a introdução gradativa, em consonância com a Teoria Histórico-Cultural deve ocorrer de acordo com a situação social de desenvolvimento da criança. Portanto, a escolha e a inserção de textos com maior nível de complexidade devem ser feitas de acordo com a aprendizagem e desenvolvimento do pequeno leitor, pois com auxílio de um adulto, ele consegue realizar uma atividade que se encontra a um nível maior que está para depois conseguir realizar de forma autônoma, trata-se da Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) (Vigotski, 1988).

Contudo, o documento apresenta discursos contraditórios como “[...] visões ora ideológicas, ora autônomas de letramento, visões ora sociohistóricas, ora cognitivistas dos processos de ensino-aprendizagem e das línguas(gens) etc. - mas também entre ideologias do cotidiano e aquelas historicamente cristalizadas” (Amorim; Souto, 2020, p. s/n). Deixando assim lacunas no seu texto fragmentado, descontextualizado e simplificado, o que acaba por apresentar uma normatização simplista da leitura.

Desse modo, levando em consideração que a leitura aparece na BNCC nos mais diferentes campos do componente Língua Portuguesa, analisamos somente as práticas de linguagem concernente à leitura literária, no qual integra o Campo Artístico-Literário no qual o documento estabelece:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros. (BNCC, 2018, p.94).

O Campo Artístico-Literário compõe-se dos eixos Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) compreendendo como objeto de conhecimento: Formação do leitor literário; Leitura colaborativa e autônoma; Apreciação estética/Estilo; Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica. Assim como no eixo oralidade, o objeto de conhecimento concerne a Contagem de histórias. As habilidades instituídas pelo documento nestas práticas de linguagem aos alunos do 1º ao 5º ano são (BNCC, 2018, p. 95):

(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

Nesse sentido, partimos da mesma visão de Pedro (2022) e Lima (2020), uma vez que a concepção reducionista adotada na Base designa situações de leitura em prol somente para fruição e produção de textos literários e artísticos, ou seja, apenas favorece o desenvolvimento de experiências estéticas, levando em conta apenas à imaginação, encantamento e ludicidade. Conforme Amorim e Souto (2020) o conceito apresentado na BNCC o foco está para a capacidade do aluno e no texto, negando assim, a relação social e ideológica entre texto, leitor e contextos que viabilizam a construção de sentidos.

À vista disso, a contradição contida no documento norteador do currículo não abrange de forma concreta o que compreendemos da leitura literária e sua escolarização. Partimos da visão de que a leitura literária é arte e a experiência estética faz parte do processo de sua leitura, no entanto, a BNCC condiciona a fruição de forma que ela não viabiliza possibilidades que vão além do que está proposto na BNCC. Uma vez que a leitura literária é um dos mais complexos e completos recursos sócio-históricos para a formação do indivíduo tanto intelectual quanto social, sua função se estende para um agente humanizador.

Portanto, foi analisada nesta subseção, a Leitura literária na BNCC na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da revisão bibliográfica sistemática. Apontando assim, os caminhos e descaminhos do documento que exprime uma concepção pedagógica produtivista. Na sequência, o estudo avança para a próxima seção em que as discussões partem para as teorias que fundamentam esta pesquisa.

3. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” Karl Marx

A base teórica no qual a pesquisa se fundamenta, é a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski (1896-1934) em conjunto com Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979) os quais analisaram a psique humana a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético.

Vigotski elaborou sua teoria a partir do método Materialismo Histórico-Dialético, pois, por meio desta ferramenta estabeleceu-se um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos. A relação entre o marxismo e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural partem da discussão sobre o conceito de trabalho apresentado Marx e Engels, no qual Vigotski reconduziu com base no pensamento de mediação, assim, compreendeu-se de que a ação consciente do indivíduo sobre o mundo, mediada pelos instrumentos, tem relação direta com a formação do psiquismo humano (Santa; Baroni, 2014).

Com isso, é relevante ressaltar que Vigotski não foi um teórico do marxismo e sim um pensador marxista o qual, elaborou sua teoria mediante a base teórica desta filosofia (Santa; Baroni, 2014).

A construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica. Essa psicologia científica não seria, entretanto, construída através da justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por meio de métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. (Duarte, 2000, p. 80).

Sob esse olhar, Vigotski analisou as questões concretas da história das sociedades e da formação social, especialmente da sociedade capitalista, e com os fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético investigou transformações

e variações do comportamento humano durante o desenvolvimento biológico e suas formas de convivência e interação interpessoal constituída no meio social (Duarte, 2000).

Desse modo, além do método, alguns conceitos influenciaram na teoria de Vigotski. Como a título de exemplo o debate em relação ao trabalho: atividade substancial do homem no qual fomenta a alienação. A filosofia de Marx e Engels (1977), depreende que o modo como o homem concebe seu meio de vida é resultante dos meios de existência já estabelecidos, os quais são reiterados pela sociedade. Dessa forma, o homem é consequência das condições materiais de sua produção, do trabalho, e não somente por sua natureza humana. Visto que, o modo como os homens manifestam sua existência expressa o que são e o que reflete com o seu modo de produção, ou seja, “o que” e “como” produzem.

Nesse sentido, Marx compreende o homem e o mundo por meio da relação entre o sujeito e o trabalho, pois o trabalho não modifica apenas a realidade, mas também, produz-se a si mesmo (Moretti; Martins; Souza, 2016). Nas palavras de Marx e Engels (1977, p. 10-11): “Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material”.

Nessa perspectiva, o trabalho material do homem constitui a relação existente entre o homem e o mundo. Logo, por meio do trabalho, mediante as relações humanas, apropria-se do conhecimento e objetiva-se o concreto, ou seja, a sua subjetividade (Merett; Franco, 2019). Visto que o homem, mediante sua intervenção na natureza, passou a produzir sua própria vida, pois para produzir formas de satisfazer as suas necessidades, agiu sobre ela e a transformou, e assim, constituiu-se o trabalho. Portanto, o trabalho passou a ser atividade vital do homem, de forma consciente, no qual ele se desenvolveu no decorrer do tempo (Santa; Baroni, 2014). No entanto, a alienação do trabalho, ou seja, quando o trabalho do indivíduo é somente uma parte do processo, e o produto final encontra-se distante dele, assim como, o valor agregado a ele, corrompe e altera essa relação.

Nesse contexto, Vigotski compreendeu que o trabalho não era somente resultado, mas um fator de transformação do meio por intermédio de instrumentos. Desse modo, a Teoria Histórico-Cultural, entende a psique humana não em sua atividade e em seu comportamento singular, e sim no ponto

de vista do coletivo, da história do comportamento, da história da atividade humana, ou seja, o homem é um ser histórico e cultural.

Trata-se do movimento processual dialético dentro da história, e deste modo, entende-se o comportamento humano por meio das relações sociais e aos fenômenos da vida da sociedade ao longo da história na qual é materializada em suas relações com o trabalho, com sua capacidade de produção e com suas relações sociais de produtividade. Nesse sentido, apresenta fundamentos *ontológicos* do ser humano a partir de perspectivas psicológicas de concepção de mundo e de homem compreendidos como históricos, em relação ao “o *que* se desenvolve” e “como se desenvolve” (Asbahr; Nascimento, 2013).

A partir dessa perspectiva, segundo Elhammoumi (2016, p.28-29):

A consciência humana e a história humana são apenas o produto da vida material concreta e das propriedades da vida social objetiva. Da mesma forma, os processos mentais humanos superiores de pensamento, consciência e atividade estão enraizados na atividade humana historicamente organizada. Em última análise, os processos mentais humanos superiores de pensamento, consciência e atividade são enquadrados e moldados pela atividade humana culturalmente organizada.

Desse modo, o processo de formação humana pressupõe duas linhas de desenvolvimento. A linha biológica é determinada pela relação direta do sujeito com o mundo, o que pode ser identificado pelos “comportamentos espontâneos”, que ocorrem sem controle, sem consciência. Por sua vez, a linha Histórico-Cultural vincula-se ao desenvolvimento das novas condutas que surgem como resultado das atividades mediadas em seu meio, formando a consciência por meio de artifícios criados pelo homem como instrumentos e signos (Leontiev, 2004).

Portanto, “a atividade humana é governada nas relações sociais” (Elhammoumi, 2016, p. 27). Logo, as funções psicológicas, no sentido de desenvolvimento, estão conectadas com relações interpessoais existentes no meio social. Assim, para que o indivíduo se desenvolva culturalmente é necessária a apropriação dos significados produzidos historicamente por meio das atividades humanas. Com isso, as duas linhas se cruzam tornando-se uma só durante o processo de humanização, sendo que o fator biológico é o início do

desenvolvimento humano, no qual se transforma durante o processo de apropriação da cultura historicamente produzida (Asbahr; Nascimento, 2013).

Assim, os processos de desenvolvimento decorrem da interação e das formas de mediação cultural vivenciadas pelos sujeitos. Como, por exemplo, a apropriação dos objetos e dos fenômenos criados socialmente: Vejamos os instrumentos, objetos sociais criados pelo homem que o indivíduo se apropria e por meio dele desenvolve novas operações motoras; também a linguagem, um fenômeno da cultura intelectual na qual desenvolve novas funções psíquicas (Leontiev, 2004).

Visto que os sujeitos não são produzidos e formados fora de um contexto social, a atividade, enquanto *práxis*, é o núcleo da produção do desenvolvimento, social e individual (Elhammoumi, 2016). Com isso, as possibilidades de humanização ocorrem de acordo com as possibilidades concretas de apropriação das objetivações humanas produzidas historicamente e culturalmente. Por meio dos instrumentos criados pelo homem se possibilita a criação e a apropriação de novas formas de utilização (Asbahr; Nascimento, 2013).

Uma vez que a apropriação das qualidades ocorre por meio das relações com outros seres humanos, trata-se de um processo de aprendizagem no qual acontece a apropriação da experiência humana, portanto, o processo de humanização é um processo de educação (Leontiev, 2004). Nesse sentido, as aptidões que o indivíduo desenvolve dependem das relações que se tem e das atividades em que se envolve.

A transmissão da cultura, tanto no que se refere à esfera das ferramentas materiais, quanto aos elementos linguísticos e estético-culturais, representa o fator decisivo no desenvolvimento humano, de onde pode-se inferir a importância do problema educacional para a compreensão do pensamento vigotskiano (Santa; Baroni, 2014, p. 3).

Nessa perspectiva, Elhammoumi (2016), aponta que para transformarmos a humanidade devemos modificar as relações sociais pois, é na ação sobre o campo concreto que é possível produzir condições materiais para o desenvolver de potencialidades dos sujeitos, aprimorando a consciência, a emancipação e a libertação, bem como, potencializar a superação de sua alienação e coisificação.

Conforme, Barroco, Costa e Coelho (2021), a escola é um espaço de relações sociais, um produto histórico e social, no qual seu vínculo é adjacente à sociedade e sua organização. Ela concretiza os saberes, valores, normas, hábitos, entre outros que a classe dominante requer para manter a hegemonia. Em contrapartida, a Teoria Histórico-Cultural entende que a formação humana deve desempenhar um papel para que se possa compreender e se relacionar com o mundo, reconhecer as carências individuais, sociais e do meio ambiente, assim como, elaborar novos processos e conhecimentos entre outros elementos que possam vir a se produzir.

Portanto, entende-se a relevância da educação escolar em promover o conhecimento mais profundo da realidade objetiva para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo:

Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. (Duarte, 2000, p. 111)

Dessa forma, todo indivíduo tem possibilidades de desenvolvimento intelectual, contudo, o que ocorre é a desigualdade econômica e isso entrava, pois nem todos têm o mesmo acesso às atividades materiais e intelectuais produzidas histórica e culturalmente pela humanidade. Cenário, no qual, gera e perpetua, a desigualdade de classes (Leontiev, 2004).

A classe dominante, em consonância com Marx e Engels (1977, p. 48), são igualmente os pensamentos dominantes. Assim, “a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante”. Em outras palavras, o sistema capitalista, por meio das organizações da sociedade civil e da política, para manter a hegemonia da classe dominante, reproduz massivamente o capitalismo e suas relações, direcionando, assim, uma educação acrítica e técnica para manter o domínio sobre as classes e reiterar a estratificação social.

Portanto, a alienação econômica decorrente da divisão social de trabalho e das relações de propriedade privada concentra e estratifica não somente a sociedade, mas também o acesso à cultura, à educação e consequentemente ao desenvolvimento máximo das qualidades humanas dos indivíduos. Nessa premissa, entende-se que a limitação da aquisição da humanidade se dá pelo processo de alienação sob a lógica da acumulação do capital e da promoção da desigualdade social, que visa manter a hegemonia da classe dominante (Leontiev, 2004).

Leontiev (2004, p. 302) expõe que é necessário “[...] criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana”.

Nesse sentido, a partir destes fundamentos, compreendemos que para rompermos com a cultura hegemônica, a escola precisa atuar alicerçada com a perspectiva crítica e emancipatória. Desse modo, o professor deve organizar as atividades de forma que viabilize aos alunos uma formação cultural e científica acumulada historicamente, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades cognitivas. Com isso, é indispensável dispor as condições adequadas, organizadas intencionalmente por meio de relações sociais de qualidade, na qual o professor considere a dialética do desenvolvimento psíquico dos alunos para oportunizar a apropriação da cultura e das máximas qualidades humanas.

3.1 TEORIA DA ATIVIDADE: UM DESDOBRAMENTO DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Faremos uma breve contextualização histórica da vida de Leontiev, pois consideramos relevante conhecer o contexto que o pesquisador elaborou sua teoria, além de ter uma grande discussão acerca da Teoria da Atividade e a Teoria Histórico-Cultural, no qual havia um mito de que os pesquisadores estavam em oposição teórica (Toassa, 2016).

A Teoria da Atividade foi desenvolvida por Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979), com base nos trabalhos desenvolvidos em conjunto com Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977).

Nessa conjuntura, Leontiev pertencia ao grupo Troika, que se referia ao atrelamento de três cavalos para conduzir uma carruagem, termo apropriado por Luria para se referir aos três pesquisadores (Toassa, 2016). É importante salientar que a rede de pesquisadores em volta de Vigotski era numerosa e instável, denominada de “círculo”, com isso, houve diversas configurações dessa complexa rede.

Vigotski iniciou seus estudos em 1924, porém, conforme Tunes e Prestes (2009), há discordâncias em relação às datas, visto que há cartas dele escritas pelo próprio punho que afirma que suas atividades científicas foram desencadeadas em 1917, após sua formação acadêmica. Leontiev, Vigotski e Luria trabalharam juntos até meados de 1930, quando Leontiev e Luria foram para a cidade de Kharkov (ex-capital da República Socialista Soviética da Ucrânia).

Padilha e Filho (2019) expõem que Leontiev iniciou suas pesquisas também em 1924, quando se formou na área das Ciências Sociais em Moscou. No entanto, Leontiev se colocava em oposição a política de Stalin que contraditava a especificidade das ciências humanas e da diferença de metodologia com as ciências naturais. Desse modo, apesar de os estudos do grupo Troika serem pensadores marxistas, o ditador soviético considerava incompatível com a filosofia marxiana.

Tunes e Prestes (2009) salientam que no final dos anos 20 e o início dos anos 30, o regime totalitário de Stalin que se manteve na União Soviética entre 1927 e 1953, foram marcados por uma mudança súbita na qual se negava a ciência, a cultura e a educação de modo geral. “Os parafusos ideológicos começavam a ser “apertados”. Nas ciências humanas isso se refletiu, particularmente, no surgimento de cientistas e de correntes científicas declarados como os unicamente marxistas [...]” (p. s/n). Desse modo, houve suspensão de postos de trabalho em Moscou, assim, as instituições científicas e de formação foram fechadas. Com isso, o grupo acabou se separando (Toassa, 2016).

Com isso, Luria e Leontiev se mudaram para Kharkov para trabalhar no Instituto de Psiconeurologia da Ucrânia. Já Vigotski ficou, e em 1931 assumiu um cargo na Cátedra de Psicologia Genética do Instituto Estatal de Formação

de Quadros em Kharkov, contudo não se mudou para a cidade, porém sempre ia para dar palestras, aulas e provas para os alunos (Tunes; Prestes, 2009). Apesar de Vigotski ter recebido ótimas condições de trabalho em Kharkov, ele recusou. Leontiev foi o único que se mudou definitivamente, contudo, os três mantiveram a mesma linha de atividades.

Segundo Tunes e Prestes (2009), a Teoria da Atividade não foi pensada em conjunto com Vigotski, pois suas concepções foram formuladas por Leontiev cinco anos depois da morte de Vigotski. Desse modo a Teoria da Atividade:

[...]representa um certo modo de desdobramento da teoria de Vigotski. As ideias deste estudioso podem ser desdobradas e a teoria da atividade não tem qualquer contradição com elas. Ela não é o único modo possível de desdobramento de tais ideias, que podem ser desenvolvidas em outras direções. Todavia, isso não aconteceu. Não era a única possibilidade, mas foi a única que se concretizou em tal escala. É uma parte do projeto de Vigotski. Vigotski já falava de atividade (Tunes; Prestes, 2009, p. s/n).

Portanto, Leontiev, deu uma continuidade nas concepções teóricas desenvolvidas com Vigotski, e com isso não há contradições. Pelo contrário, o potencial da Teoria da Atividade, só pode ser compreendido por meio da interação entre elas, pois há uma continuação direta entre essas teorias.

Nesse ínterim, a Teoria da Atividade compreende que o homem e sua psique não apenas se desenvolvem na realidade, mas constituem-se na atividade. Com isso, na próxima subseção será dissertado sobre a Teoria da Atividade e suas contribuições no meio educacional.

3.2 TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES

Partindo da Teoria Histórico-Cultural, compreendeu-se que por meio do trabalho, ou seja, da atividade principal, o homem transforma-se cognitivamente. Desse modo, Leontiev (2004) ressalta que aprendemos a ser humano, para viver em sociedade não basta somente o que a natureza nos oferece. Com isso, é necessário alcançar o que já foi adquirido ao longo do tempo.

A partir dessa concepção, o que determina o desenvolvimento do psiquismo do sujeito é a própria vida, tanto aquilo que se refere ao interior, quanto ao exterior (Leontiev, 2004). Assim, “[...] os mecanismos cerebrais (ou

psicológicos) devem ser compreendidos como produtos do desenvolvimento da própria atividade objetiva" (Lopes; Santos, 2024, p. 03). Portanto, a consciência, sendo parte do psiquismo é formado e desenvolvido a partir das atividades sociais em que está inserido, assim, sua personalidade decorre de seu contexto social.

Conforme Leontiev (2014, p. 48):

Atividade é uma unidade molar, não uma unidade aditiva da vida do sujeito físico, material. Em um sentido estreito, isto é, no nível psicológico, é uma unidade de vida, mediada pelo reflexo psíquico, a função real a qual é aquela que orienta o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação e não uma totalidade de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas próprias transições e transformações internas, seu próprio desenvolvimento.

Desse modo, para Leontiev (2014, p. 39.), a atividade é uma unidade molecular da vida humana, no qual tem como propósito orientar o sujeito no mundo objetivo. "[...] a imagem subjetiva do mundo exterior é um produto da atividade do sujeito nesse mundo". Assim, qualquer atividade independente das condições e da forma que ela ocorra, ela precisa estar conectada com as relações sociais de seu meio, pois a atividade representa um sistema no qual está incorporado no sistema de relações da sociedade, dessa forma não é possível encontrá-la fora desse contexto.

Nesse sentido, a "macroestrutura" da atividade não muda historicamente, visto que em todos os estágios do desenvolvimento ela é desempenhada por ações conscientes. Uma vez que no percurso do alcance dos objetivos da atividade somente se torna produtos objetivos quando está atrelada aos motivos que a desencadearam (Leontiev, 2014).

O que dá sentido à atividade do sujeito, aquilo que gera um elo da ação com o motivo, são as relações sociais existentes entre ele e o seu meio. Assim, por meio da sua atividade social é que a ação individual manifesta um sentido racional. O sentido, conforme Leontiev, é formado pela relação objetiva entre o que fomenta a ação no indivíduo, ou seja, o motivo da atividade com aquilo que sua ação se direciona como resultado imediato, isto é, o fim da ação. Assim, o sentido pessoal compreende a relação do motivo com o fim (2004).

Desse modo, a atividade humana e a consciência constituem uma unidade dialética, sendo a consciência um produto subjetivo da atividade dos homens com os outros indivíduos e com os objetos, assim como, concomitantemente, regula a atividade transformadora da vida humana. Com isso, a consciência é reflexo psíquico da realidade, “[...] refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos como passíveis de análise (Asbahr, 2005 p. s/n). À vista disso, a consciência está estritamente ligada à atividade; é a manifestação das relações sociais com o seu meio pelo indivíduo, contudo, ela não ocorre de forma direta, pois nesta transição da consciência social para a consciência individual, encontramos a linguagem e a atividade coletiva os quais possuem um importante desempenho para o desenvolvimento social e individual dos homens.

É pela linguagem que compartilhamos as representações, conceitos, técnicas, e disseminamos para as novas gerações. Desse modo, o sujeito apropria-se das significações sociais exteriorizada pela linguagem e atribui um sentido próprio, um sentido pessoal ligado à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos (Asbahr, 2005).

Com isso, a estrutura interna da consciência consiste na relação entre a significação social, o sentido pessoal e o conteúdo sensível, emocional.

A significação social é refletida e determinada na linguagem, assim perante seu sistema de significações linguísticas estabelece o conteúdo da consciência social e a partir deste momento torna-se consciência real do sujeito “[...] objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles” (Leontiev, 2004, p. 100). Em outras palavras, refere-se ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos, a generalização da realidade, no qual é formada e determinada por um condutor receptivo que habitualmente concerne a palavra ou a locução que se concretiza por meio da experiência e da prática social da humanidade.

O sentido pessoal, nessa perspectiva, tange as significações (consciência social) apropriadas pelos sujeitos e que passam a ser integradas na consciência individual, os quais são elaborados e produzidos na vivência do indivíduo, em sua atividade. No entanto, o sentido não é algo genuíno e imaculado, pois todo sentido é sentido de alguma coisa, de uma significação (Asbahr, 2005).

Outro componente da estrutura interna da consciência é o conteúdo sensível, o qual gera as condições de toda a consciência, e refere-se às sensações (emocionais), imagens de percepção e representações, os quais converte o estímulo exterior em consciência (Leontiev, 2004).

A partir disso, compreende-se que o sentido pessoal e o motivo estão estreitamente ligados e com isso, para que possamos alcançar o sentido é necessário ir ao encontro com o seu motivo. Conforme Asbahr (2005) significação social e sentido pessoal precisam estar unidos e serem coincidentes na Atividade para assim superar a alienação e criar um sistema de educação que permita um desenvolvimento multilateral e harmonioso.

Logo, a Teoria da Atividade concebe que é por meio da atividade que se compreende o desenvolvimento humano, pois ela vem da condição de uma necessidade no qual o objeto que se encontra nela está situado a determinação, sendo assim, o objeto torna-se o motivo da atividade e o estímulo para realizá-la. Portanto a necessidade, objeto e motivação são os eixos centrais de uma atividade, visto que é por meio da necessidade em conjunto do objeto que se encontra o motivo e a atividade é realizada (Sá; Neto, 2020).

Leontiev (2014) explicita que para o indivíduo, a percepção e realização de seus objetivos concretos, os quais utiliza-se de suas capacidades sobre os meios e de operações de ação, é uma forma de adaptar e organizar sua vida, mesmo que inconsciente, para suprir e evoluir em suas necessidades materiais e espirituais, as quais estão objetivadas e modificadas nos motivos de sua atividade.

Com isso, a estrutura geral da atividade pode ser sintetizada assim:

Figura 1 - Estrutura geral da atividade



Fonte: (Lopes; Santos, 2024)

Com isso, podemos observar que a atividade é formada com base em uma necessidade, no qual é provocada e direcionada pelo motivo. As ações são dadas para atingir o objeto que finda o seu real motivo. As operações estão vinculadas intimamente à ação (Lopes; Santos, 2024). Desse modo, a atividade propicia seu produto.

Posto isto, pensando no processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa criar a necessidade dos alunos. Para isso, é preciso se atentar ao motivo gerador de sentido, ou seja, aquilo que atua como força motriz para o desenvolvimento da atividade. Assim como, é preciso considerar a necessidade dos alunos, pois a tomada de consciência dos conteúdos do ensino escolar só ocorre quando seus processos psíquicos, isto é, sua atividade interna, estão ativos (Asbahr, 2014).

Desse modo, quando o aluno passa a entender as próprias ações e suas consequências, ou seja, ter consciência (no que se refere ao seu estado interno), os seus motivos são manifestados, assim como, os sentidos. Portanto, no decorrer deste processo, com auxílio do professor por meio de estratégias, podem ser gerados e estimulados, novos motivos, necessidades e interesses, e

como consequência, novos sentidos às aprendizagens das crianças, direcionando dessa forma, o desenvolvimento psíquico para um novo nível.

Destarte, esta seção trouxe os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, sendo estes como os fundamentos teóricos para o desenvolvimento do presente estudo. Portanto, na próxima seção será exposto a Leitura e literatura como processo de humanização no contexto escolar.

4. A LEITURA LITERÁRIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

A arte está para a vida como o vinho para a uva - disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (Vigotski, 1999, p. 308-309).

A leitura literária é uma construção social, histórica e cultural, uma criação humana de comunicação, na qual viabiliza o acesso ao conhecimento intelectual e cultural desenvolvido no corpo social. Ela apresenta de modo implícito, as transformações que ocorrem ao longo do tempo, por meio dos componentes que a integram, como a linguagem, os personagens, os valores, entre outros (Coelho, 2002). Nesse sentido, as evoluções sociais, culturais, e políticas atuam diretamente na construção da literatura, tanto na perspectiva ideológica, quanto em sua estrutura, linguagem e gênero.

Conforme Vygotsky (1999), quando o escritor compõe sua obra, a sua criação não é algo individual gerado por ele, pois aquilo que está escrito, desde o gênero até o enredo, é uma herança cultural da literatura, no qual ele divulga sob o próprio olhar, ou seja, ele reelabora o que extraiu da vida. O que difere é a correlação quantitativa entre a reflexologia do indivíduo particular e a reflexologia coletiva. Em outras palavras, a obra reflete o modo individual do autor, assim como, reflete o coletivo, da interação dos grupos sociais a qual ele faz parte.

Em consonância com Cândido (2008), a arte é a expressão da sociedade e da realidade, visto que tanto o contexto social influencia nas obras quanto às obras exercem influência sobre o contexto social, refletindo o papel do homem como ser inserido na sociedade.

[...] a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte (Candido, 2008, p. 24).

Assim, a leitura literária nos permite desvendar diferentes contextos, épocas, valores, entre outros. Sendo um produto humano, ela é reflexo da própria condição humana, desse modo, traz amplas possibilidades de transformar e enriquecer a própria experiência de vida. Logo, compreende-se que a literatura “[...] é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (Coelho, 2002, p.27). Desse modo, podemos compreender a arte como produto cultural, o qual faz a mediação entre o indivíduo e o gênero humano.

À vista disso, a literatura humaniza o homem, pois transcende as estruturas que a compõem, compreendendo os valores e os desígnios que obra pretende levar ao leitor, assim como a assimilação singular que o leitor faz (Cândido, 2012). Desse modo, entende-se que a literatura não remete somente ao prazer e a emoção. Ela manifesta a experiência humana e possibilita ao leitor ampliar sua experiência de vida, assim como, despertar e transformar a consciência crítica de quem a lê.

Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte. (Vygotsky, 1999, p. 325).

Desse modo, Barroco e Superti (2014), expõem que a educação é um processo dialético de trazer para às novas gerações aquilo que já foi concebido no mundo com o objetivo de formação delas. Visto que o homem é humano por meio dos processos de apropriação dessas objetivações, o que consequentemente gera novas objetivações:

É por esse duplo e contínuo processo que o homem se humaniza, transformando-se subjetivamente. Dito em outras palavras, as funções mentais conquistadas pelos homens ao longo de toda a história da humanidade, ou da sua humanização enquanto sujeito singular, não se atêm ao cérebro, embora dependam dele e do restante do sistema nervoso central para se processarem. Contudo, elas se materializam ou se objetivam para fora do homem (s/n).

Portanto, a consciência se manifesta e se forma por meio de diferentes elaborações, visto que a arte é uma destas manifestações. Assim, a consciência, vai mais adiante do que meramente o funcionamento fisiológico, ela engloba a atividade psíquica, pois a consciência é formada mediante a ação mútua do indivíduo sobre o mundo, por meio da mediação do signo (Barroco; Superti, 2014)

Desse modo, a literatura, estimula a mente; a assimilação da realidade nas suas diferentes significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus diversos níveis e também proporciona o aprendizado da língua, a capacidade de se comunicar em uma linguagem clara, significativa e consciente - quesito essencial para existência humana (Coelho, 2002).

Cândido (2012) explicita a necessidade que o homem tem de ficção e de fantasia, sendo universal e involuntário, ou seja, ocorre com todos e independente do tipo de leitura, o que engloba também as telecomunicações como filmes, novelas entre outros. A fantasia sempre está vinculada com a realidade, com algum sentimento, comportamento, paisagem, fenômenos naturais, problemas particulares ou do meio, entre outros.

Nesse sentido, a relação entre a imaginação literária e realidade concreta do mundo exterioriza de forma significativa o papel integrador e transformador da criação literária no que se diz a respeito dos elementos que ressaltam a realidade. Concomitantemente, a presença das inspirações ficcionais e poéticas na literatura tem o potencial de vivenciarmos de forma subconsciente e inconsciente, algo que não faz parte do nosso cotidiano, mas que de alguma forma se manifesta no nosso interior. Assim como, a visão do autor, mesmo de forma implícita contribui em um novo olhar para o leitor, e de alguma forma terá uma nova postura (Cândido, 2012).

Uma vez que os fatores sociais se manifestam sob a arte, ela pode ocorrer de duas formas: a arte de agregação, no qual é inspirada na experiência coletiva e expressa a sociedade incorporando aquilo que está convencionado em dada sociedade; e a arte da segregação, no qual renova o sistema simbólico e concebe novos recursos expressivos, o que reduz os receptores, ou seja, poucos têm acesso e com isso se destacam na sociedade (Candido, 2008).

A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a idéia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento (Vygotsky, 1999, p. 310).

Com isso, é necessário refletir sobre as práticas educativas em relação às artes, em especial, no que diz respeito à leitura literária. Nesse sentido, Vygotsky (1999) aponta que o professor pode contribuir para a formação e manifestação artística do aluno, visto que esse processo, por natureza tem um sentido educativo, no sentido de ampliar a personalidade, enriquecer com novas possibilidades, além de estabelecer o comportamento depreendido diante do fenômeno. Visto que a arte é uma condensação do pensamento, uma vez que o pensamento e a imagem solidificam a organização da consciência diante do fenômeno psíquico.

Dessa forma, a literatura, sendo uma produção artística na qual manifesta a experiência humana, viabiliza ampliar a experiência de vida do leitor, além de despertar e transformar a consciência crítica. “A leitura, portanto, não se congela nas veias, nem nos nervos ou neurônios, mas se transforma e modifica a mente histórico-cultural do homem” (Arena, 2010, p. 36). Em outras palavras, a literatura influencia no desenvolvimento do psiquismo, da formação da personalidade e inteligência; assim como na assimilação da realidade nas suas diferentes significações e na consciência do eu em relação ao outro e ao mundo.

Portanto, a literatura, de forma geral, desenvolve as funções psíquicas, possibilitando a apropriação da realidade nas suas diferentes significações; a consciência do eu em relação ao outro e a leitura do mundo em seus diversos níveis. Com isso, em seguida será apresentado a leitura literária, no contexto escolar, como ferramenta essencial, no desenvolvimento da escrita, da leitura e das dimensões cognitivas que ela abarca.

4.1 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE SENTIDO

A Leitura Literária, além da sua função humanizadora, como vimos anteriormente, também proporciona o aprendizado da língua, a capacidade de se comunicar em uma linguagem clara, significativa e consciente - quesito

essencial para existência humana. No entanto, a leitura, ou seja, o ato de ler é compreendido, muitas vezes, de forma equivocada como uma habilidade mecânica de decodificação dos signos linguísticos sem considerar o processo de produção de sentidos. Contudo, sua função educativa é bem mais complexa do que se depreende.

O sistema da palavra escrita é formado por um simbolismo de segunda ordem no qual, gradualmente, se transforma em um simbolismo direto, isto é, são signos que atribuem os sons, as palavras que emitimos, com isso, representam vínculos reais (Vygotsky, 1991). A título de exemplo, o pão e o vinho, que são produtos de consumo, também podem ser vistos como símbolos religiosos. Portanto, qualquer signo pode ser submetido a uma posição ideológica. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 29).

Da mesma forma, o que é ideológico dispõe de um valor semiótico, um significado de acordo com o contexto em que está inserido. Assim, o signo não se constitui meramente como um componente da realidade, pois é um fenômeno do mundo externo que o reflete e o refrata. Em outras palavras, ele pode ser fidedigno ou distorcido, incorporando apenas uma única perspectiva (Bakhtin; Volochinov, 2006).

Nesse contexto, é relevante ressaltar os conceitos de sentido e significado, atributos relevantes na leitura. Conforme Arena (2019), Bakhtin propõe uma relação dialética entre significado e sentido, em que ambos são inseparáveis. Contudo, podemos compreender que o significado refere-se ao aspecto estável e neutro da palavra, existente no sistema da língua, sendo o significado lexicográfico que permite a compreensão mútua entre os falantes. Já o sentido manifesta-se no enunciado concreto, na interação entre a língua e a realidade, sendo de natureza individual e contextual, carregado de valoração e expressividade. Em outras palavras, é uma “totalidade de sentidos”, relacionada a valores como verdade e beleza, exigindo uma compreensão responsiva. Logo, a neutralidade do significado é apenas uma abstração, pois na concretude do enunciado, predominam os sentidos.

Em suma, Bakhtin distingue o significado como a dimensão estável da língua e o sentido como a dimensão dinâmica e contextual da linguagem, enfatizando que a comunicação viva é sempre permeada por valoração e expressividade (Arena, 2019).

Nesse sentido, a leitura demanda a compreensão de um texto, em que o leitor atribui significado aos signos linguísticos presentes nele, diferenciando-se do ato de ler, que se refere ao processamento das informações contidas no texto gráfico. Nesse sentido, o ato de ler está relacionado às atividades mentais em que se compreendem os signos linguísticos e se extrai informações, sem necessariamente considerar o processo de produção de significados (Bajard, 2021).

Assim, Bajard (2021, p. 141) expõe que “a leitura é compreensão, mas qualquer compreensão não é leitura. Para esse ato, é necessário que o (a) leitor (a) atribua significado à matéria gráfica, não a sua tradução sonora”. Nesse contexto, entende-se que a leitura é a compreensão do sistema da palavra escrita, no qual o leitor é capaz de transformar esses símbolos em significados com vínculos reais, ou seja, que atribua sentido por meio dos conhecimentos prévios que este já possui e estabeleça com o enunciado uma relação dialógica e responsiva.

Assim, a leitura proporciona um diálogo, dado que não demanda somente a receptividade, uma transferência do livro para quem lê. Na leitura, o leitor se consolida como o outro no diálogo e apreende a atribuição de sentidos, e ao estabelecer sentido como o outro, ele responde ao enunciado e a si mesmo, formando, desse modo, uma relação dialógica (Arena, 2010).

À vista disso, o enunciado não é puramente individual, pois é de natureza social e não se encontra distante de um contexto social. Com isso, a língua não é composta por um complexo abstrato de qualidades e também não se trata de um monólogo ou uma ação psicofisiológica (Bakhtin; Volochinov, 2006).

Isto posto, o livro, ou seja, a leitura literária é formada com os mesmos elementos da comunicação verbal, são discussões ativas no qual o leitor analisa, comenta e critica interiormente. Além disso, o livro é, habitualmente, fruto de manifestações preexistentes no mesmo campo de atuação, do próprio autor ou de outros, ou seja, ele provém de um problema, de uma situação particular, de

um estilo de produção literária. Logo, “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 126).

Portanto, na relação entre o gênero literário e o leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, decorrente da interação dialógica histórica e cultural entre o livro e o sujeito que lê. Para que a atribuição de sentidos ocorra, o leitor precisa estabelecer relações contextuais com a obra e outros elementos culturais do presente e do passado. Portanto, a leitura demanda de contexto para se apropriar da cultura presente em abundância na literatura literária. (Arena, 2010).

Com isso, a leitura não está descolada do uso da língua, na qual é materializada em forma de enunciados, ou seja, não se trata apenas da decodificação de signos (Bajard, 2021). Nesse sentido, Arena (2010) destaca que ao oferecer ao aluno a palavra como código, ele desvincula a “palavra do outro”, retira a presença das relações humanas e conduz a palavra como um sistema abstrato da língua. Ademais, separa-se a palavra da cultura, o enunciado da cultura e a palavra da ideologia, sem levar em consideração a relação dialógica que o texto produz, tratando o sistema de palavras como algo espontâneo e não uma produção social, histórica e cultura

Bajard (2021) expõe que o processo do ensino da leitura deve ocorrer de forma que o professor propicie situações nas quais o aluno tenha acesso à grafia concomitantemente com a apropriação da língua. Nas palavras do autor: “A leitura não é ato que antecede a compreensão, ela é compreensão” (Bajard, 2021, p. 168). Assim, entende-se que a compreensão do livro de literatura não ocorre após a leitura, mas sim, ao ler, o leitor atribui sentido e como consequência compreende-se o que está escrito. Dessa forma, a compreensão é à base da leitura e não o resultado.

Reiterando a fala de Arena (2003) não se trata de hábito, gosto, ou prazer de ler, as quais são ações internas e estão relacionadas às sensações do sujeito. Conforme, Vygotsky (1999, p. 304):

A arte pode ser boa ou má se nos contagia com o sentimento bom ou mau; em si mesma ela não é nem boa nem má, é apenas

uma linguagem do sentimento que temos de avaliar em função do que dizemos sobre ela.

Logo, o gosto e o prazer ao ler é algo individual de cada pessoa, nessa perspectiva, a escola demanda criar a necessidade de leitura nas crianças.

Nessa perspectiva, as crianças devem sentir a necessidade de ler. Para isso, precisam ser inseridas nas práticas sociais da escrita, dentro da cultura escrita, mesmo antes de saber ler e escrever, ou seja, hábitos sociais que utilizam à escrita. Com esse propósito, os pequenos precisam compreender a função da linguagem escrita antes mesmo de descobrir o código alfabético, diante: da presença de pais ou de um adulto responsável lendo jornais e livros; ao acesso de livros de literatura infanto-juvenil no qual possam manipular e compreender através das ilustrações; e da escuta de histórias realizadas por um adulto (Bajard, 2014).

Nesse sentido, o ensino da escrita deve ocorrer como um treinamento natural do desenvolvimento e não impor um adestramento de fora para dentro. O seu ensino deve ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias, que compreendam os significados e produza uma necessidade intrínseca. Logo, a leitura e escrita devem ocorrer como uma nova forma de linguagem. “Assim como a criança aprende a falar falando, aprende a andar andando, aprenderá a língua escrita através de seu uso.” (Bajard, 2014, p. 10).

Segundo Arena (2010), a escola adota a estratégia de leitura, composta por perguntas, e a partir das respostas formulam-se mais perguntas. No entanto, na prática da leitura, é essencial que o leitor saiba questionar e produzir sentido ao estabelecer relações entre os contextos. O jovem leitor precisa conectar o texto a elementos reais e conhecimentos já adquiridos, a fim de desenvolver uma postura responsiva, na qual ele busca respostas, atribui sentido e mantém um diálogo interno de perguntas e respostas, promovendo assim um discurso interior.

Portanto, ao apresentar a literatura infantil, o professor deve ter em vista como objetivo a compreensão do texto, pois é ela que irá orientar a ação do pequeno leitor na “[...] utilização das estratégias apoiadas em seu conhecimento prévio que dizem respeito à trama, aos temas, às situações e aos acontecimentos que poderão ser encontrados na história”. (Arena, 2015, p. 146). Por meio do título, do prefácio, indicação de colegas ou professores que se

recebe o conhecimento prévio da história e mediante a esse conhecimento o aluno pode mobilizar todo o conhecimento que tem sobre o assunto para estabelecer relação com suas experiências e vincular com aquilo que foi escrito na obra.

Com isso, em prol do desenvolvimento do ato de ler, a leitura e a orientação pessoal devem caminhar juntos. Por meio de perguntas e respostas, as crianças conseguem fazer relações tanto pessoais quanto de mundo. Assim, a atribuição de sentidos, ou seja, a relação dialógica e responsiva com a narrativa deixa de ser uma consequência da leitura para se tornar parte intrínseca da leitura (Arena, 2015).

Nessa perspectiva, entende-se que quanto mais leitura se tem, mais o pequeno leitor se apropria da cultura humana e mais relações sócio-culturais com o texto ele consegue realizar no ato de ler para alcançar a compreensão. Além disso, o contato com a leitura literária permite compreender sua configuração e a forma como ele deve ser lido. Nesse sentido, a escola deve viabilizar a literatura promovendo situações de leitura como prática social oferecendo condições adequadas organizadas intencionalmente. Pois, mediante as relações sociais, com pessoas mais experientes, a criança se apropria da cultura do livro e da leitura quando possui contato e interação com esse objeto cultural.

Nesse contexto, é relevante que o professor compreenda que o ensino deve ser direcionado de forma que o aluno estabeleça uma relação dialógica com a obra e assim possa “experienciar” a obra literária como uma ação cultural na qual foi historicamente constituída.

Portanto, nessa seção com o objetivo de compreender a função da leitura literária, compreendemos que ela abarca tanto nas dimensões cognitiva quanto no processo de humanização. Assim como, insere a criança no mundo da escrita, além de outros aspectos, como a imaginação; o conhecimento científico; espiritual e cívico. Com isso, a seção seguinte será abordada as novas tecnologias no contexto educacional.

5. O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO: NOVAS PRÁTICAS PARA NOVOS TEMPOS

Quando os produtos da prática sócio-histórica, idealizada em significados, se torna parte do reflexo mental do mundo pelo sujeito individual, eles adquirem novas qualidades sistêmicas (Leontiev, 2014, p. 151).

Vivemos hoje uma realidade na qual os dispositivos digitais fazem parte do nosso cotidiano, portanto, as novas práticas sociais presente na web são componentes culturais que estão em todas as interações sociais como trabalho, arte, ciência e educação, com isso não tem como pensar em práticas pedagógicas separadamente do mundo virtual.

De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR, 2023), as crianças e adolescentes, são os que mais utilizam a internet, assim como, no que se refere a diversidade de atividades que elas realizam neste espaço. Na pesquisa realizada em 2022, foi identificado que 92% da população de crianças e adolescentes (entre 9 e 17 anos) era usuária de Internet. Os demais, são os jovens que não possuíam acesso pois encontravam-se em condições de maior vulnerabilidade socioeconômica. O comitê ainda aponta a necessidade de inclusão dessas crianças ao acesso universal e significativo à rede e para isso é necessário incluir 2,2 milhões ao ambiente digital e garantir acesso regular à Internet de qualidade.

Nesse sentido, é necessário refletir os processos de ensino e aprendizagem na sociedade do conhecimento e da informação. Com isso, compreendemos que a educação deve garantir a todos o acesso à tecnologia não apenas o seu domínio técnico-operativo, mas também o seu acesso como prática social no que se refere às oportunidades de acesso ao conhecimento:

O avanço tecnológico criou as novas tecnologias da comunicação e da informação, provocando uma reviravolta nos modos mais convencionais de educar e ensinar. Entretanto, a informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento, mas, por si só, não propicia o saber. Ela precisa ser analisada, interpretada, retrabalhada, e isso é tarefa do trabalho com o conhecimento. É a apropriação do conhecimento, dos conceitos, das categorias

que possibilita a leitura crítica da informação, caminho para a liberdade intelectual e política. (Libâneo, 2001, p.20-21).

Desse modo, aprovisionar condições cognitivas e afetivas aos alunos é responsabilidade do professor, que deve introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência, e não utilizar as TIC 's como recurso para fazer este papel. Em outras palavras, não se trata de usar as TIC 's como espaço de síntese, pois ela dá acesso ao conhecimento, mas não propicia o saber (Libâneo, 2001).

Nesse contexto, compreendemos, conforme a Teoria Histórico-Cultural, que os instrumentos pedagógicos são ferramentas, com potencial de articular a assimilação dos saberes escolares, pois são condutores de signos, que atuam como mediadores nos processos de ensino-aprendizagem e contribuem na formação humana. Uma vez que os signos manifestam elemento ideológico construído socialmente ela interfere no pensamento e na comunicação, trata-se do processo de humanização.

Conforme, Santos e Arena (2015), a evolução da tecnologia apresentou uma mudança na visão a respeito dos atos de ler e escrever, no modo de pensar, na forma de lidar com ela mediante os diferentes recursos disponíveis na web. Desse modo, os dispositivos digitais são relevantes na ampliação de possibilidades em introduzir a criança no mundo da cultura escrita e da leitura, visto que são objetos construídos historicamente assim como a forma como se utiliza, ou seja, a atividade em si. Portanto, ao utilizar a tecnologia para o aprendizado as crianças apropriam-se do conteúdo e de suas funções sociais.

Nessa conjuntura, considerando os pressupostos de Leontiev (2014) os produtos da prática sócio-histórica, idealizada em significados, são produzidos pela sociedade e seu repertório está diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem, no histórico do desenvolvimento de padrões de consciência social. São eles que manifestam os diferentes movimentos da sociedade, desse modo, os “[...] significados obedecem às leis sócio-históricas e, ao mesmo tempo, à lógica interna de seus desenvolvimentos” (Leontiev, 2014, p. 151).

Nesse sentido, os produtos da prática sócio-histórica, as quais são características de um novo tempo, assim como são vinculados por um novo instrumento, produziu novas qualidades sistêmicas, ou seja, uma nova configuração do saber. Portanto, precisam ser inseridas no contexto escolar, uma vez que elas atuam nos processos de apropriação e significação.

Desse modo, compreendendo que as tecnologias precisam ser inseridas no âmbito educacional, sendo elas parte das novas práticas sociais e, portanto, são propriedades da vida social objetiva completa de significação social, no momento a seguir será exposto sobre o *podcast*, uma nova ferramenta, na qual conecta práticas tradicionais com a modernidade.

5.1 PROVOCANDO POSSIBILIDADES: O PODCAST COMO LINGUAGEM DE MEDIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

O podcast tem alcançado espaço na web devido a sua fácil criação e distribuição, pois é uma ferramenta de áudio disposta em diferentes dispositivos digitais. Desse modo, sendo uma produção cultural, as quais fazem parte do nosso meio, produzem conhecimento e transformam o modo como pensamos, como lidamos com os desafios e concebemos o conhecimento, viabilizando assim, uma nova cultura informatizada.

Contudo, para apropriar-se da cultura, é necessário apropriar-se do seu uso social para o qual ele foi criado. Desse modo, para apropriar-se das qualidades humanas cristalizadas nas ferramentas culturais não basta apenas o contato com elas, é necessário acioná-las por alguém mais experiente, por alguém que conheça o seu uso social (Mello, 2009). À vista disso, compreende-se que o professor precisa se preparar e se adequar a estas novas tecnologias vindas da Internet.

Nessa perspectiva, nas Orientações curriculares da BNCC na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no componente Língua Portuguesa, abrangem a participação significativa e crítica nas diferentes práticas sociais concebidas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais **multissemióticos e multimidiáticos**, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. **As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web.** Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, **podcasts**, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais

etc. **Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades.** (BNCC, 2018, p.66, grifo nosso).

Nesse sentido, o documento ressalta a relevância dos novos letramentos e multiletramentos, isto é, as novas práticas de linguagem contemporâneas, o que é necessário nas novas práticas sociais advindas do avanço tecnológico. Além de trazer como possibilidade de trabalho à literatura, utilizando as redes sociais para atividades que visam a busca e a produção de informações por meio dos dispositivos digitais.

A BNCC (2018) ainda destaca que a familiarização com os dispositivos digitais não denota que os alunos têm em vista as dimensões ética, estética e política desse uso e saibam lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. Reiterando assim, que o simples contato com o produto cultural não é o suficiente para o aluno apropriar-se de suas funções sociais e significações.

Portanto, a escola requer “[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos” (BNCC, 2018, p.67).

. No entanto, as práticas perante as tecnologias digitais ainda são escassas em sala de aula. Embora os dispositivos digitais façam parte da vida das crianças, poucos utilizam e compreendem como uma ferramenta a qual se tem a possibilidade de realizarem pesquisas, buscarem conhecimentos científicos, ouvir ou fazer uma leitura, trocarem essas informações entre si, entre outras oportunidades que este instrumento proporciona.

De acordo com a quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Zoara, 2020) entre as variadas constatações no que se refere a situação atual da leitura no Brasil, a falta de tempo foi o motivo com maior menção para explicar a ausência de leitura entre os entrevistados. No entanto, mais de 50% do tempo

livre é usado para assistir televisão, entrar na web, ouvir música ou rádio e acessar o WhatsApp.

Com isso, é perceptível que a internet tem ocupado o lugar da leitura, nessa perspectiva, compreende-se que a mediação dessa nova ferramenta cultural precisa ser realizada de forma que influencie os pequenos contemplando suas diferentes determinações e as diversas relações que se pode obter por ela. Mello (2009) expõe que a relação com a cultura não é específica da escola, contudo, é a escola que possui como função basilar essa mediação intencional para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, a pesquisa aponta que tanto os professores quanto as escolas são referidos pelos entrevistados como uma das fontes de recomendação de livros para leitura (Zoara, 2020). Portanto, a escola tem papel fundamental na relação entre cultura, mediação e atividade. Essa relação, tem grande relevância no desenvolvimento do psiquismo e na formação da personalidade e inteligência do indivíduo. Com isso, não se trata de cultura, mas a forma como ela é mediada, é a experiência social que interfere o modo como o sujeito interpreta e se relaciona com o mundo e os objetos e os fenômenos criados socialmente (Mello, 2009).

Zoara (2020) explicita que aqueles que se declararam leitores na pesquisa procuram com maior intensidade o conhecimento do que novidades informativas:

“[...] 75% dos leitores usam a internet para aprofundar um conhecimento particular, frente aos 50% de não leitores. E 59% dos leitores, para estudar e fazer trabalhos escolares (mais que o dobro em comparação com os 25% de não leitores). Metade (49%) lê livros na tela de dispositivos computacionais e 34% têm o hábito de baixar livros, contra apenas 13% e 7%, respectivamente, entre não leitores (p. 140).

Com isso, podemos observar o impacto da leitura frequente implica no uso da internet como ferramenta de dedicação ao estudo. Essa expressiva cognição pode ser explicada pelo fato de que eles sentem a necessidade de ler e em conjunto com o objeto da cultura ao qual foi mediada nas relações sociais, se cristalizou em qualidades humanas significativas.

Portanto, é nesse contexto que surge a possibilidade e necessidade de explorar novas práticas educativas com o uso de tecnologias, como a produção

de *podcasts*, com a finalidade de potencializar a aprendizagem no contexto escolar.

Apesar de ainda ser relativamente novo o uso de *podcast* em sala de aula para o trabalho com a literatura, já há pesquisadores acadêmicos que fizeram atividades com os alunos utilizando este instrumento. Com isso, durante a pesquisa foi encontrado algumas potencialidades no ensino aprendizagem perante a mediação de atividades com este suporte.

Conforme Kirchof (2013, p. 129), esses novos suportes permitem experimentos literários que fazem uso simultâneo da linguagem literária e da linguagem de programação de computador para a construção dos textos. “Visto que obras digitais já nascem como um híbrido entre dois códigos, a maior parte delas pode ser lida unicamente em ambiente digital [...]”.

Desse modo, o *podcast* o qual vincula áudio também viabiliza linguagens simultâneas pois a leitura literária neste ambiente virtual viabiliza o trabalho com objeto cultural como livro e ao mesmo tempo com a linguagem presente nos dispositivos digitais e suas novas formas de atuarem na sociedade.

Nesse contexto, o *podcast*, como suporte para o texto literário, permite que os alunos tenham acesso ao conteúdo com maior facilidade e em qualquer momento (Gill, 2016). Ademais, este recurso proporciona a aprendizagem para os diferentes ritmos de aprendizagem, pois eles podem escutar a história diversas vezes. Com isso, a aprendizagem ocorre tanto dentro da escola como fora, pela disponibilidade de seu acesso (Duarte, 2023).

Além disso, o acesso ao conteúdo escolar ocorre de forma mais descontraída, além de possuir uma linguagem mais informal. Duarte (2023) destaca que o interesse das crianças no uso do *podcast* para o trabalho com a literatura advém da introdução de uma atividade diversificada, diferente das que ocorrem no cotidiano. Outro ponto relevante é a expansão de repertório cultural, uma vez que o *podcast* é de fácil acesso, e possui uma vasta pluralidade de assuntos e oportunidades de criação.

No que se refere a pré-produção dos *podcasts*, é um momento que propicia a reflexão crítica acerca do conteúdo, além do mais, as crianças são estimuladas a preparar um bom texto e falar com clareza para produzir um material apropriado e coerente (Gill, 2016; Duarte, 2023). A produção de gêneros

textuais orais viabiliza o processo da oralidade e a escuta com atenção e a aprendizagem ocorre de uma forma mais significativa, pois as trocas de informações permitem que a criança confronte com o seu pensamento e passa a reorganizá-lo, elaborar assim, sínteses e construindo novos conhecimentos.

Conforme Mello (2009) a linguagem é um dos meios basilares que nos comunicamos, desse modo, é um mediador essencial e também um complicador, pois além da comunicação ela organiza nosso pensamento. São generalizações que desenvolvem as quais tendem a ampliar de acordo com a experiência que temos.

Outro fato a se destacar em relação ao *podcast* é que ela coaduna com algumas orientações dispostas na BNCC. Como a título de exemplo a imersão de diferentes linguagens, gêneros e forma de expressão; experiências narrativas com a linguagem oral e escrita; participação e autonomia nas diferentes produções; vivências perante as dimensões ética, estética e política; promoção da interação em diferentes manifestações artísticas; e o uso de recursos tecnológicos e midiáticos; entre outras possibilidades que harmoniza com o conhecimento e aprendizagem sistematizada pelo currículo.

Reiterando, Davidov (2020) o desenvolvimento psíquico é determinado pelo meio que o indivíduo está inserido e o período de desenvolvimento em que ele se encontra, pois os processos de desenvolvimento transcorrem da interação e das formas de mediação cultural vivenciadas consoante com a atividade principal de seu período de desenvolvimento.

Nesse contexto, a atividade principal das crianças inseridas no 5º ano do Fundamental I se encontra na transição da atividade de estudo para a atividade de Comunicação íntima pessoal. Nessa fase de desenvolvimento ocorre um avanço no desenvolvimento intelectual dos indivíduos, o qual desenrola do processo de relações e comunicações com outras crianças da mesma idade, bastante visível pelas formações de grupo, pois sentem a necessidade de estarem em grupos sociais no qual reproduzem relações de companheirismos os quais são fundamentais para formação da personalidade (Miller; Clarindo, 2016).

Com isso, por meio da atividade de comunicação íntima pessoal, os indivíduos apropriam-se dos códigos de conduta e das normas morais e éticas os quais vão conduzir seu posicionamento nas relações com o mundo; formar seus pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre pessoas. Em outras palavras, por meio da comunicação se forma a autoconsciência como “consciência social internalizada” (Miller; Clarindo, 2016).

Portanto, o *podcast*, pode atuar no contexto educacional para a formação de leitores com um recurso alternativo, criativo e motivador, além de contribuir no desenvolvimento cognitivo e social dos pequenos. A atividade dos conteúdos por meio das novas tecnologias advindas da Internet também são uma forma de superar o capitalismo que divide o trabalho socialmente (Mello, 2009), visto que muitos não possuem a mediação dessa ferramenta de forma significativa, além daqueles que não possuem nenhum tipo de acesso por se encontrarem em vulnerabilidade socioeconômica.

Com isso, foi retratado nesta seção o uso das tecnologias na educação e suas possibilidades nas práticas pedagógicas para novos tempos em prol da formação de leitores e no desenvolvimento humano. Na próxima seção foi abordado o método e os procedimentos metodológicos, especificando cada etapa do estudo e as estratégias utilizadas nas apreciações dos dados obtidos por meio de uma atividade didática pedagógica com alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, a partir dos fundamentos da Teoria da Atividade.

6. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA CIENTÍFICA

[...] o pesquisador não é axiologicamente neutro; como cidadão de uma determinada sociedade, como “ser político”, como homem de sua época e também como sujeito da história, deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo; portanto, não deve poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas (Gamboa, 2018, p. 21-22).

A presente seção teve como objetivo apresentar o método; os procedimentos metodológicos; participantes e cenário da pesquisa; escolha dos livros e os planos de aula realizados na intervenção sendo estes, os processos instrumentais pertinentes para a busca de respostas ao problema. Assim como foi percorrido os dados produzidos a partir das atividades organizadas.

O problema de pesquisa consistiu na estrutura central de um projeto de pesquisa, assim a investigação, refere-se, concisamente, em uma relação fundamentada entre pergunta e resposta. Com isso, a pergunta deve ser consistente e clara, para que assim, se alcance respostas legítimas e coerentes (Gamboa, 2018).

Desse modo, justifica-se este estudo, por entender que conforme o novo relatório do Banco Mundial, et. al “O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem: 2022” (2022), a pobreza da aprendizagem se intensificou após a pandemia do Covid-2019, devido ao fechamento prolongado das escolas, medidas de intervenção com pouca eficácia, e impacto nas rendas familiares principalmente na América Latina. Calcula-se que 80% das crianças do último ano do Ensino Fundamental I não sejam capazes de compreender um texto fácil, comparado a 50% antes da pandemia. Nesse sentido, o documento aponta a necessidade de combater essa defasagem e encontrar abordagens que possam contribuir com a formação do sujeito leitor.

No contexto pós-pandêmico, em que ocorreram diversas mudanças nas ações pedagógicas das escolas, entende-se que adaptações e ajustes são necessários. De acordo com o relatório são fundamentais ações que possam contribuir com a formação do sujeito leitor. (Banco Mundial, et al, 2022).

Diante disso, surge algumas inquietações, que foram traduzidas no seguinte problema de pesquisa: “Se por meio de uma intervenção didático pedagógica à luz da Teoria da Atividade, é possível trabalhar a leitura literária, utilizando o podcast, tendo em vista contribuir com a formação do pequeno leitor”.

Logo, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender o *podcast* como instrumento didático pedagógico, a fim de identificar suas implicações na formação de leitores, tendo como parâmetro alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública localizada em Londrina. E como objetivos específicos, pretende-se: a) refletir sobre o contexto da leitura, do ato de ler e da formação do leitor no processo educativo para a formação do pequeno leitor no Ensino Fundamental I; b) conhecer a Teoria da Atividade de Leontiev para contribuição de atividades organizadas em prol da formação leitora; c) analisar o *podcast* como potencial instrumento didático pedagógico no trabalho com a leitura com alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; d) identificar, por meio da prática didático-pedagógica, a atuação do *podcast* como *audiobooks*, para a formação de leitores no 5º ano do Ensino Fundamental I e e) avaliar os possíveis resultados, da prática didático-pedagógica, na formação leitora, dos alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na pesquisa científica, com o intuito de orientar o pesquisador, é necessário um método de análise, abordagem metodológica e técnicas que irão orientar a pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Desse modo, para uma pesquisa bem estruturada, deve-se eleger os instrumentos que promovam uma investigação concisa, coerente e comprometida com a problemática do estudo. Uma vez que o conhecimento é constituído na relação e interação entre o sujeito e o objeto, é necessário que o pesquisador utilize todos os seus sentidos e capacidades para o alcance das respostas, interpretação e análise (Gamboa, 2018).

Nessa perspectiva, Gamboa (2018, p. 109- 110) expõe sobre a organização dos projetos de pesquisa em educação em relação ao contexto da resposta que se pretende encontrar:

[...] deve indicar as fontes onde encontrar soluções para as questões colocadas (fontes documentais, vivas, população, sujeitos informantes, eventos observados etc.), formas e instrumentos de coleta de informações, dados, índices, indicadores, entre outros, úteis para a elaboração da resposta. Deve assinalar formas de organizar e sistematizar essas informações e apresentar um quadro de referências, perspectivas teóricas, categorias ou núcleos conceituais à luz dos quais vão se interpretar os resultados.

Com isso, a seguir, foi aprofundado as questões referentes ao método e aos procedimentos metodológicos, especificando cada etapa do estudo e as estratégias utilizadas nas apreciações dos dados obtidos na pesquisa.

A pesquisa é de natureza qualitativa e foi pautada no método do Materialismo Histórico-Dialético. O método provém da teoria político-econômica, desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels, em prol da superação do capitalismo, sendo estas as implicações filosóficas e ideológicas da pesquisa e do pesquisador.

Para além de um método de investigação, a dialética em Marx compreende o homem e o mundo por meio da relação entre o sujeito e o trabalho, pois o trabalho não modifica apenas a realidade, mas também, produz-se a si mesmo (Moretti; Martins; Souza, 2016).

De acordo com Marx e Engels (1977), a forma como o homem produz seu meio de existência decorre dos meios de existência, os quais são reproduzidos. Contudo, não se deve olhar somente por esse ângulo, pois a forma como os homens manifestam sua existência retrata o que são e o que corresponde com o seu modo de produção, ou seja, “o que” e “como” produzem. Destarte, o homem advém das condições materiais de sua produção, do trabalho, e não meramente por sua natureza humana.

Marx e Engels (1977, p. 10-11) expõem que “Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material”. Nesse sentido, o trabalho material do homem compõe a relação existente entre o homem e o mundo.

Desse modo, compreende-se que a existência e a essência do homem, assim como as transformações que ocorrem ao longo do tempo no mundo ocorre pelo trabalho, por meio das condições materiais de existência. Assim, a partir do

trabalho, mediante as relações humanas, apropria-se do conhecimento e objetiva-se o concreto, ou seja, a sua subjetividade (Merett; Franco, 2019).

Com isso, a dialética em Marx e Engels considera que o homem é a síntese das dimensões que o cercam, logo, somos fruto e integrante das relações sociais em relação a todas as esferas da sociedade como econômico, cultural, histórico, entre outros. Alicerçado em uma perspectiva sócio histórica, o homem, em sua individualidade, é proveniente de uma totalidade, dado que é constituído a partir de um mundo produzido historicamente pelas pessoas que vieram antes e os quais, igualmente, objetivaram suas singularidades (Merett; Franco, 2019)

À vista disso, Moretti, Martins e Souza (2016) enfatizam que a investigação dialética envolve a análise da realidade objetiva mediante os aspectos contraditórios que compreendem seu movimento e na apuração para evidenciar a essência do objeto. Para que isso ocorra, é necessário que esses dois processos manifestem seu caráter específico e as contradições presentes nelas. Logo, a compreensão de um determinado fenômeno deve ser realizada em toda sua complexidade, pois para se apropriar do concreto é necessário levar em consideração as determinações e as relações diversas existentes no contexto, para assim chegar à efetiva apropriação da realidade.

Portanto, a dialética em Marx compreende que a análise deve ser realizada em sua totalidade de forma que estabeleça relações “[...] entre o todo e as partes, entre o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico [...]” (Duarte, 2000, p. 90). Assim como, no que se diz ao pensamento no sentido epistemológico e no que concerne à realidade histórico-social no sentido ontológico.

Isso posto, a análise da materialidade histórica e dialética possui como característica central a compreensão e a explicação dos objetos e fenômenos investigados, de modo como eles ocorrem na prática. O registro desses conhecimentos em sua perspectiva epistemológica permite conhecer a realidade natural e social da humanidade, assim como o seu meio. Envolvendo assim, a perspectiva ontológica dessa mesma realidade, a mesma que possibilita esclarecer o que ela é de fato, englobando o histórico social e cultural, por meio da própria atividade prática constituída pelos homens (Martins; Lavoura, 2018).

Marx e Engels, ao inverterem a dialética de Hegel, e atribuir que a matéria é que determina o espírito, compreendeu-se que o desenvolvimento histórico e as condições materiais de existência modificam a realidade, e logo, a partir disso, é possível construir uma sociedade mais justa e igualitária. Com isso, as pesquisas antropológicas tomaram um novo rumo e deram direção para o estudo dos fenômenos psicológicos (Santa; Baroni, 2014).

Desse modo, Vigotski, como pensador marxista, elaborou sua teoria a partir do método Materialismo Histórico-Dialético, pois, por meio desta ferramenta estabeleceu-se um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos (Santa; Baroni, 2014).

Nesse sentido, é imprescindível destacar que por meio da corrente marxista, a base teórica no qual a pesquisa se fundamenta, é a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky (1896-1934) em conjunto com Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979) os quais analisaram a psique humana a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, e na filosofia de Marx e Engels e no conceito de dialética. No qual compreende a psique humana não em sua atividade e em seu comportamento singular, e sim no ponto de vista do coletivo, da história do comportamento, da história da atividade humana, ou seja, o homem é um ser histórico e cultural.

Portanto, a perspectiva Histórico-Cultural compreende o comportamento humano por meio das relações sociais e aos fenômenos da vida da sociedade ao longo da história na qual é materializada em suas relações com o trabalho, com sua capacidade de produção e com suas relações sociais de produtividade. Nesse sentido, o enfoque Histórico-Cultural contribui no entendimento dos fenômenos concernentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A partir dos estudos de Vygotsky no qual estabeleceu a origem social da psique humana e considerou a escola como espaço propício e produtivo para a aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores; Leontiev analisou a atividade humana. Assim, a Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev concebe que é por meio da atividade que se compreende o desenvolvimento humano, pois ela vem da condição de uma necessidade no qual o objeto que se encontra nela está situado a determinação, sendo assim, o

objeto torna-se o motivo da atividade e o estímulo para realizá-la. Portanto a necessidade, objeto e motivação são os eixos centrais de uma atividade, visto que é por meio da necessidade em conjunto do objeto que se encontra o motivo e a atividade é realizada (Sá; Neto, 2020).

Dessa forma, podemos aferir que por meio dos aspectos históricos, sociais e culturais é possível compreender a complexidade das relações que integram o âmbito da realidade (Duarte, 2000). Destarte, o método apresentado nesta investigação tem como parâmetro, a prática social, pois nela se encontram as bases para a autenticação do estudo (Martins; Lavoura, 2018).

Nessa conjuntura, tanto o ponto de partida quanto de chegada é a realidade concreta da formação do leitor perante o uso do instrumento pedagógico *podcast* no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Isso posto, a metodologia utilizada teve como base a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Justifica-se a utilização da pesquisa bibliográfica, por entender que de acordo com o pensamento de Prodanov e Freitas (2013), é necessário que o pesquisador entre em contato direto com toda a produção escrita sobre a temática que está sendo estudada. De acordo com os autores, “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 54).

Para tanto, utilizaremos os seguintes autores para uma melhor compreensão a respeito do método, da leitura literária e do *podcast*. No que se refere ao Materialismo Histórico e Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade elegemos: Marx e Engels (1977); Duarte (2000); Santa e Baroni (2014); Cheptulin (1982); Ianni (2011); Mayoral (2007); Vigotski (2018; 1991; 1988); Leontiev (1992; 2004; 2014); Prestes (2011); Asbahr (2005; 2014); Martins e Lavoura (2018) e Sá e Neto (2020).

Em relação a leitura literária, formação de leitor e a utilização do *podcast* o referencial teórico empregado engloba: Bakhtin e Volochinov (2006); Arena (2003; 2010; 2015); Manguel (1997); Cândido (2008); Bajard (2014) e Torres Santomé (2013).

No que concerne à pesquisa documental, de acordo com Ludke e André (1986, p. 38), a análise documental procura verificar informações existentes em documentos, os quais podem ser “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.”. Desse modo, foram utilizados os documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio (UEL, 2022), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e LDB (2017).

No que se refere a pesquisa de campo, esta possui o objetivo de analisar os dados coletados em relação ao problema: “Se por meio de uma intervenção didático pedagógica à luz da Teoria da Atividade, é possível trabalhar a leitura literária, utilizando o podcast, tendo em vista contribuir com a formação do pequeno leitor”, pois entendemos que por meio desta é possível “[...] observar os fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.” (Prodanov; Freitas, 2013, p.59).

Prodanov e Freitas (2013) expõem que a pesquisa de campo se estuda em um único grupo ou comunidade evidenciando a interação de seus integrantes, destacando assim, em maior proporção as técnicas do que a interrogação.

Dessa forma, a pesquisa de campo contou com a observação da realidade escolar, durante 30 dias, uma vez por semana, quatro horas por dia, tendo como finalidade o reconhecimento dos alunos e do ambiente. Foi realizado também, uma atividade didática pedagógica com alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, a partir dos fundamentos da Teoria da Atividade.

Participaram da pesquisa a Professora Regente (PR) e alunos do 5º ano B do período vespertino. Para isso, buscamos a autorização e consentimento da professora regente por meio do documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo A), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa conforme parecer nº 5.495.626 sob o edital Nº 12/2021.

Ludke e André (1986) apontam a entrevista como um instrumento básico da coleta de dados, pois propicia a obtenção clara e imediata da informação que

se procura alcançar. Além disso, viabiliza a análise mais completa de temas abordados por outras técnicas. Com isso, a coleta de dados se deu também por meio de entrevista semiestruturada com a PR (Apêndice A), em relação ao aporte teórico metodológico utilizado no contexto escolar e ao uso do *podcast* como instrumento pedagógico em sala de aula, em específico, nas aulas relacionadas à literatura e formação de leitores, tendo como objetivo compreender como são desenvolvidas as práticas de leitura literária em sala de aula e o uso de recursos digitais.

Com os alunos, foi realizada entrevista estruturada (Apêndice B) no início das ações interventivas para conhecer o perfil dos participantes e suas relações com o *podcast* e a leitura literária, assim como, no final das atividades para compreender o alcance da experiência. Para garantir o anonimato e a identidade dos alunos denominamos de C1, C2, C3, assim por diante, sendo a sigla C de criança.

Para a compreensão dos dados coletados em relação à pesquisa bibliográfica, documental e de campo (observação e entrevista), utilizamos Conteúdo e Forma como Categoria dialética.

As categorias têm como finalidade a análise dos fenômenos à luz da natureza e da sociedade considerando a realidade como ponto de partida e ponto de chegada, sendo que essa realidade concreta é soma de diversas determinações que se referem ao resultado, contudo, ainda são o ponto de partida da análise (Moretti; Martins; Souza, 2016).

Segundo Franco e Giroto (2017), as categorias viabilizam manifestar, na qualidade de pensamento, a realidade mais concreta, de forma que engloba suas múltiplas determinações. Refere-se de generalizações e processos que se encontram na objetividade, mas ao analisá-las compreendem-se os conteúdos objetivos, possibilitando assim, uma reflexão do fenômeno em toda sua complexidade.

6.1. CATEGORIAS DIALÉTICA CONTEÚDO E FORMA PARA ANÁLISE DOS FENÔMENOS

Richardson (1999) aponta que o Materialismo Histórico e Dialético, entre os métodos de análise dos fenômenos sociais, é o único que possui princípios, leis e categorias. Visto que no Materialismo Histórico-Dialético há uma separação clara entre a ordem da realidade, e a ordem do pensamento, isto é, entre as especificidades do objeto ou fenômeno investigado e o conhecimento gerado pelo pesquisador (Martins; Lavoura, 2018).

Os princípios concernem a: “conexão universal entre o objeto e o fenômeno”, isto é, fenômeno e objeto estão interconectados e determinados de forma mútua; e o “movimento permanente e do desenvolvimento”, no qual compreende-se que tudo está em movimento, motivado pelas contradições internas do objeto ou fenômeno, pois o agente do desenvolvimento da sociedade e da natureza ocorre internamente e não fora delas (Richardson, 1999).

Assim, os princípios expressam que a realidade compreende a unificação indissolúvel entre opostos, e por meio dela é possível enxergar “[...] o objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo e vice-versa” (Martins; Lavoura, 2018, p. s/n).

Estes princípios estão relacionados a três leis: A “lei da unidade e luta dos contrários, ligada ao princípio da conexão universal”; “lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa”; e a “lei da negação da negação (Moretti; Martins; Souza, 2016).

A partir dos princípios e leis, despontaram as categorias dialéticas, as quais se constituem como unidades de contrários e são caracterizadas pelo princípio da unidade e luta dos contrários.

Conforme Richardson (1999) as categorias do Materialismo e Dialético são fundamentais e indispensáveis em pesquisas científicas e na vida social. As categorias se relacionam entre si, com isso, nas investigações pode se usar somente uma. Isso porque se trata de conceitos básicos que correspondem aos aspectos essenciais, os elementos, e as relações dos objetos e fenômenos. Elas têm como princípio os objetos ou fenômenos e são objetivas, e, ao mesmo tempo que traduzem o real, ela também manifesta uma estratégia política. Portanto, são instrumentos metodológicos da dialética para investigação dos fenômenos presentes na natureza e na sociedade.

Ianni (2011) explicita que as categorias dialéticas viabilizam a reflexão e a compressão do processo real da história, das relações e das contradições. Com isso é preciso que o pesquisador tenha perante o fato uma postura questionadora sobre todos os aspectos e perspectivas que o abarca. Isto porque não é possível reconhecer o fato de imediato, pois ela pode se revelar sobre diversos fragmentos, dessa forma, a realidade deve ser observada em uma perspectiva global, em suas múltiplas determinações, considerando todo o seu movimento. Não se trata de buscar, de construir, um conceito e sim uma reflexão para que a realidade apareça se revele em sua vivacidade e completude.

Desta forma:

A parte e o todo são noções correlativas; todo fenômeno é, ao mesmo tempo, parte e todo. Sob uma certa relação ele manifesta-se como parte, enquanto que, sob uma outra relação, ele aparece como todo. (Cheptulin, 1982, p. 171)

Assim, para compreendermos a realidade objetiva da contribuição do *podcast* na formação de leitores foi necessário analisar o cenário concreto em toda sua complexidade para assim chegar à efetiva apropriação da realidade.

Logo, para a análise dos fenômenos foi pautado a categoria dialética conteúdo e forma. O conteúdo é a totalidade entre componentes, interações e transformações próprias dos fenômenos, como por exemplo, os instrumentos de produção (Richardson, 1999). Dessa forma, refere-se ao conhecimento, pois é dinâmica e mutável e forma-se por meio de uma estrutura. Já a forma, é o sistema estável de relações, como a estrutura, o elo entre o conhecimento e o modo de se alcançá-lo, ou seja, o processo do conhecimento (Rocateli et al, 2022).

Portanto, consoante com Cheptulin (1982), o Conteúdo não é apenas um conjunto dos elementos ou aspectos que formam algo, trata-se do processo em que todos esses elementos e aspectos encontram-se sucessivamente em interação, em movimento. Transformam-se um no outro e manifestam em alguns momentos uma ou outra de suas particularidades. Assim, o Conteúdo se desloca, é instável, e está em constante movimento e com isso se renova. Com isso, sua especificidade é a reflexão da soma dos processos próprios do fenômeno, o que tange tanto o domínio interior e o domínio exterior.

Já a especificidade da “Forma’ é a reflexão concernente a relação entre os elementos, “[...] os momentos que constituem o conteúdo da estrutura do conteúdo e não da manifestação, não da expressão do interior no exterior. Sendo uma estrutura do conteúdo que inclui tanto os processos internos, como os externos da coisa, do objeto, a forma penetra tanto no domínio interior, como no domínio exterior, tanto na essência, como no fenômeno.” (Cheptulin, 1982, p. 265).

Nesse sentido, Forma e Conteúdo apresentam uma relação naturalmente mútua, no qual um depende do outro, pois não há conteúdo sem forma, assim como, não há forma sem conteúdo. Assim, diante do vínculo e da dependência existente entre forma e conteúdo, requer-se evidenciar o conceito que se tem sobre o conteúdo, como é concebido no processo ontológico e em suas forças internas que influenciam as formas pelas quais esse processo tem se manifestado historicamente (Moretti; Martins; Souza, 2016).

Portanto, foram descritos nesta subseção o método e os procedimentos metodológicos que foram utilizados neste estudo, assim como, as categorias dialéticas que conduziram esta pesquisa enquanto parâmetros para as análises dos dados, com propósito de compreender se o *podcast* pode contribuir no direcionamento de estratégias que estimulem a leitura e, conseqüentemente, a formação de leitores. Desse modo, será apresentado a seguir o Cenário e Participantes da Pesquisa a partir de um olhar dialético, por meio das categorias, analisando assim, as particularidades necessárias, para o alcance da totalidade e, conseqüentemente, as metas a serem alcançadas.

6.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

6.2.1 Cenário

As intervenções foram realizadas no Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina (CAPL) - Professor José Aloísio Aragão com uma turma do 5º ano vespertino, composta por 30 alunos. Para a caracterização do cenário da pesquisa apresentamos os principais dados em relação a estrutura e funcionamento do Colégio de Aplicação, tendo como base o Projeto Político

Pedagógico da escola. Isso posto o PPP será analisado a partir dos marcos: situacional, conceitual e operacional.

O contexto situacional tem como característica a percepção imediata da realidade local em que a escola está inserida. Desse modo, aponta-se os conflitos e contradições existentes em seu interior de forma que se alcance seu movimento interno, para assim, direcionar para uma reflexão teórico-prática.

O Marco Conceitual se refere às referências filosóficas, teóricas e políticas que norteiam a prática educativa da escola, tal como, o tipo de sujeito que se pretende formar e para qual tipo de sociedade pretende se comprometer, assim como sua intencionalidade educativa. Esclarecendo assim, sua visão de homem, educação e currículo, entre outros elementos necessários para constituir os objetivos sociais da educação da escola, de forma, que encaminhe para a reflexão do trabalho pedagógico (Pereira, 2010).

No que diz a respeito ao contexto operacional, é o momento em que a escola expõe suas tomadas de decisões, posicionando assim, as ações da instituição para promover a transformação da realidade escolar perante as reflexões sobre a realidade desejada (Veiga; Resende, 1998).

De acordo com Veiga e Resende (1998). estes três marcos são bastante distintos, contudo, são interdependentes. O contexto situacional tem como característica a percepção imediata da realidade local em que a escola está inserida. Desse modo, aponta-se os conflitos e contradições existentes em seu interior de forma que se alcance seu movimento interno, para assim, direcionar para uma reflexão teórico-prática.

Faz-se necessário ressaltar que os marcos relacionados ao Projeto Político Pedagógico terão como categoria dialética: Conteúdo e Forma. Desse modo, Conteúdo, o qual tange a realidade abstrata, concerne a perspectiva dialética, a perspectiva política e a perspectiva crítica presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP). Referente à Forma, sendo o elemento concreto, que determina o conteúdo e o modo como se manifesta, os critérios utilizados para análise partiram da perspectiva da prática pedagógica da escola e do professor, de como realmente o conteúdo se manifesta em sua totalidade a partir da observação, da entrevista e da vivência com o espaço.

6.2.2.1 Caracterização situacional da escola e sala de aula

No que se refere ao marco situacional, a escola é mantida pelo Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e da UEL. Sua fundação, em 20 de junho de 1960, é devida ao cumprimento do Decreto Lei Federal nº 9.053 de 12/03/1946, na qual determinava que as Universidades que formavam professores, a prover um Colégio de Aplicação, designado à prática docente (UEL, 2022).

O Colégio compõe-se em 4 unidades e acolhe alunos da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Técnico e Curso Profissional.

A pesquisa foi realizada na unidade Campus, no qual atende os alunos do Ensino Fundamental I, os quais se encontram em situações socioeconômicas variadas, sendo que são oriundos de famílias que trabalham na UEL, assim como, alunos que residem nas imediações (UEL, 2022). A escola oferta uma turma de 5º ano no horário matutino e uma turma no horário vespertino. A turma, na qual foi realizada a intervenção, é composta por 31 alunos entre 10 e 11 anos, no horário das 13:30 às 17:30.

A estrutura da unidade educacional destinada ao atendimento das crianças possui uma área livre de aproximadamente 4000 m², na qual é disposta para o recreio e intervalos, aulas de Educação Física e atividades extraclasse. Na parte interna encontra-se salas de aula disposta para cada série dos Anos Iniciais; biblioteca; laboratório de informática; sala de contraturno; sala da secretaria, direção geral e auxiliar; sala da equipe pedagógica; sala de professores; quatro banheiros, dois para alunos (um feminino e um masculino), um para funcionários e um banheiro adaptado; um refeitório; uma cozinha e uma sala para merenda; e lavanderia.

Conforme o PPP, todas as salas de aulas são munidas com aparelho de data show e notebook, ventiladores e ar-condicionado. No entanto, no decorrer da observação da realidade e da intervenção realizada, destacamos que o data show, no primeiro dia de intervenção parou de funcionar, e até o último dia, o aparelho ainda estava danificado. Sendo necessário a pesquisadora levar o seu notebook, no segundo dia de intervenção, e colocar em uma cadeira apoiada por

caixas de som em cima de uma carteira, para que os alunos tivessem acesso ao material preparado para elas.

Figura 2 - Recurso pedagógico improvisado



Fonte: a autora

Com base nessas informações, a análise dos dados por meio das categorias conteúdo e forma, é possível perceber que o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula é prejudicado. Visto que o elemento concreto, ou seja, a forma que esse processo se manifesta, com as condições precárias dos equipamentos, a práxis do professor é comprometida, pois não se possui os subsídios necessários para a organização do trabalho educativo.

Conforme a Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996), estabeleceu em seu 4º artigo, inciso IX:

padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, **de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem** adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados;" (Brasil, 2022, n.p, grifo nosso).

Contudo, isso não ocorre na realidade escolar, o provisionamento da infraestrutura escolar não garante a qualidade e sua manutenção para assegurar

o desenvolvimento dos alunos. De acordo com Vasconcelos et al (2021), o desempenho do aluno não decorre meramente da sua própria dedicação, é necessário que todos os alunos possuam acesso a um ambiente favorável à aprendizagem. Acesso no qual o poder público deve garantir perante o investimento de insumos básicos para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com qualidade.

As condições dos equipamentos e mobiliários das escolas precisam de garantia de padrão de qualidade, o que já é sancionado por lei, porém na prática não se materializa na maior parte das escolas públicas brasileiras (Vasconcelos et al, 2021). Isso ocorre, pois a qualidade da Educação nos municípios nem sempre é equitativa, o que promove desigualdades no ensino e entre as escolas, devido a esse descompasso nos investimentos públicos em Educação.

No que se refere ao rendimento escolar, o PPP do colégio indica excelentes resultados, todavia, não desconsideram as consequências do isolamento durante a pandemia do COVID 19 o qual deixou lacunas na aprendizagem na maior parte dos alunos (UEL, 2022). No entanto, não está claro no documento quais foram as consequências desse isolamento no desenvolvimento dos alunos.

Considerando a relação dialética entre conteúdo e forma, a falta da identificação das consequências do ensino remoto no desenvolvimento dos alunos dificulta a práxis do professor, pois as condições concretas somente são alcançadas quando se leva em consideração as determinações e as relações diversas existentes no contexto. Com isso, para superar as lacunas na aprendizagem dos alunos devido ao ensino remoto, é necessária uma estrutura, uma forma para que isso ocorra, contudo, sem o reconhecimento dessas consequências, enquanto unidade dialética, a superação torna-se quase inexistente.

Veiga e Resende (1998) ressaltam a importância em definir os problemas relevantes da escola, e em específico no ato situacional, de forma que apresente as principais questões constatadas pelo corpo docente e as alternativas para superação das dificuldades identificadas. Visto que, nesse momento, a escola vai além da percepção imediata, desvelando seus embates e desafios em prol de sua reconfiguração por meio da reflexão teórico-prática.

Conforme Libâneo (2015), as práticas de organização e de gestão na escola atuam com o objetivo de gerar condições a favor da promoção da qualidade cognitiva e operativa na aprendizagem dos alunos. Com isso, a organização escolar não pode abster-se de ações básicas que assegurem o seu funcionamento, além de que, os alunos não aprendem somente na sala de aula, mas também nas formas de organização e nas práticas de gestão da instituição escolar.

Após, o reconhecimento do conteúdo exposto, a análise do marco situacional da escola e da sala de aula, por meio das categorias, leva-nos a constatação que as condições precárias dos equipamentos e falta da identificação das consequências do ensino remoto no desenvolvimento dos alunos dificultam a práxis do professor. A forma, ou seja, como o professor conduz a sua prática pedagógica sem os subsídios necessários para a organização do trabalho educativo, enquanto unidade indissolúvel do conteúdo, movimenta-se e manifesta igualmente a sua precariedade.

6.2.2.2 Caracterização conceitual da escola e sala de aula

O CAPL possui como filosofia de trabalho “[...] a formação emancipada do aluno a fim que este enquanto sujeito histórico e social desenvolva ações comprometidas com a cidadania e o conhecimento elaborado” (UEL, 2022, p. 114). Com isso, o seu propósito é formar indivíduos que tenham uma visão da totalidade humana, e que desenvolvam comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos consoante com a organização da sociedade brasileira. Assim como, formar alunos por meio da compreensão crítica dos conteúdos de forma articulada com a conjunção social e política atual.

Desse modo, os principais objetivos do Ensino fundamental competem a formação básica do indivíduo por meio do “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e cálculo” e da “[...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, entre outros (UEL, 2022, p. 116).

A concepção de Educação do CAPL é de promover o sujeito para que se torne um ser histórico-social consciente. De acordo com o PPP do Colégio, o trabalho pedagógico é fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (UEL, 2022).

No que se refere à concepção de currículo o CAPL compreende sua função socializadora no contexto educacional, sendo este um instrumento norteador no planejamento do professor em prol de um conhecimento humanizado em saberes científicos e sociais (UEL, 2022).

Perante a análise, por meio das categorias Conteúdo e forma, tendo em mente que o Conteúdo se situa no campo das ideias, ou seja, a realidade imaterial e a Forma o elemento concreto, o extrato da realidade, pode se observar que os conceitos e concepções presente no PPP não se manifestam igualmente no que se refere na Forma. Isto porque, no transcorrer da observação, da vivência com o espaço e da entrevista com a Professora constatou-se que no processo de ensino e aprendizagem, a unidade teoria-prática na atividade educativa, não ocorre.

Essa distância entre teoria e prática fica evidente na resposta da PR ao ser questionada se utiliza alguma teoria pedagógica para planejar e realizar a prática de leitura:

Eu não tenho nenhuma específica. Quando eu preparo o planejamento, atividades para eles, eu me recordo dessas teorias que eu aprendi. Mas eu confesso que, quando vou planejar, eu não busco - há hoje eu vou planejar em cima do que Freinet propôs, em cima do que Piaget pensava. Eu confesso que não utilizo (Professora Regente).

Em relação a concepção sobre o ato de ler e concepção sobre leitura literária também foi possível perceber nas respostas da PR que a teoria não faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Suas respostas foram fundamentadas no senso comum, distanciando assim, de qualquer base teórica.

É importantíssimo, faz parte do nosso dia a dia. Assim, não só o aprender, mas para uma série de desenvolvimento das nossas atividades tanto escolares quanto na vida pessoal. Leitura da hora que levanta, a hora que dorme, a gente precisa da leitura para nossa vida fluir (Professora Regente).

Importantíssima também, de fazer esse resgate dessas histórias. Os nossos alunos hoje em dia eles quase não

conhecem...começa falar de algumas histórias de algum tempo atrás e eles não têm conhecimento dos clássicos da nossa literatura. Eles não conhecem como a gente conhecia quando era criança, quando todo mundo ouvia falar de historinhas de chapeuzinho vermelho, de Rapunzel, Branca de Neve... esses clássicos literários. E hoje em dia eles não conhecem, outras histórias surgiram em cima dessas histórias, com base nessas histórias. Só que a origem dessas histórias eles não conhecem (Professora Regente).

Conforme Saviani (2011), teoria e prática são dimensões indissociáveis, como conteúdo e forma, quando se confrontam, fomentam e dispõem em movimento o trabalho pedagógico. A partir dessa fórmula foi proposta a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentado pela Teoria Histórico-Cultural, no qual orienta metodologicamente a atividade educativa em prol da articulação entre os aspectos teóricos e práticos.

No que concerne a metodologia, igualmente, a professora não obteve aprofundamento, assim como passou distante com o que está especificado no PPP. “A contação de história que falei. Eu também gosto bastante de ler histórias para eles, mas não é todos os dias que eu faço a leitura” (Professora Regente).

Na fala da PR fica evidente que o seu trabalho pedagógico não se fundamenta se em teorias, sobretudo na Teoria Histórico-Cultural e na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica que o PPP aponta. No que se refere ao planejamento de atividade com literatura também se observa que a dinâmica de ensino e a relação teoria-prática aplicadas à atividade educativa é inexistente.

eu vou colocando-a dentro dos assuntos que eu tenho...dos conteúdos curriculares que estão ali elencados de acordo com o tema. O de língua portuguesa, de matemática. Quando dou aula também de história, de geografia, então eu procuro inserir essa literatura de acordo com o conteúdo específico de algumas disciplinas. História e geografia da pra puxar bastante.... (Professora Regente).

A superficialidade do conhecimento no que concerne aos fundamentos da educação, de acordo com Gasparin e Petenucci (2012), está relacionado ao excesso de informações, as quais são transmitidas de maneira rasa e com pouco tempo para o aprofundamento do aporte teórico. Com isso, boa parte dos educadores não conseguem diferenciar o que é teoria de aprendizagem, sua concepção, e seu método, e terminam por reproduzir as práticas arraigadas no cotidiano escolar.

“Porém não podemos responsabilizar somente os docentes; é um complexo de interferências; universidades proporcionando uma formação deficitária; carga horária excessiva dos educadores, não disponibilizando tempo para estudos orientados; formação continuada que não traz grandes avanços, exceto PDE.” (Gasparin; Petenucci, 2012 ,p. 02)

Outro ponto, são os modelos prontos para conceber o processo de ensino e aprendizagem impelido pelas Secretarias de Educação, materiais didáticos e os currículos escolares. Isso ocorre, pois os documentos norteadores do currículo “[...] tem implicações diretas nas políticas estatais de compra e distribuição de materiais didáticos e de formação inicial e continuada de professores, além de influir nas (e de ser influenciada por) avaliações em larga escala” (Cássio, 2018, p. 240).

Em relação ao seu trabalho em sala de aula pode se perceber na entrevista e na observação que a PR utiliza o livro didático diariamente. Já em relação a leitura literária, toda semana tem uma prática de leitura, como por exemplo, troca de livro na biblioteca, explanação sobre o livro que escolheu na biblioteca, leitura em voz alta compartilhada e leitura silenciosa, tanto de livros literários quanto aqueles que estão no livro didático.

A falta de tempo para estudo e planejamento e o uso de livros didáticos também é perceptível na fala da professora ao ser questionada se costuma ler livros literários no seu dia a dia.

Uns dois por ano, que não sejam didáticos ou que preciso, e, que sobra um tempo pra ter aquela leitura prazerosa. Porque é tudo assim (mostra o material dela de trabalho), a gente pega os livros que precisa. E os outros acabam ficando... e até nas férias você já fica pensando no retorno, no que você vai precisar. Então sobra pouco tempo, não é porque a gente não gosta, mas é a nossa correria no dia a dia (Professora Regente)

Desse modo, observa-se que por meio da centralização, unificação e imposição de currículos, o conhecimento foi esfacelado e mercantilizado. O professor com excesso de carga horária e sem tempo hábil para estudo e planejamento acaba por recorrer às atividades pré-elaboradas e a reprodução de práticas recorrentes do meio docente.

O currículo, “[...] é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder” (Santos; Casali, 2009, p. 209), sendo formado de acordo com as

concepções dos aparelhos ideológicos do Estado. Nesse contexto, entende-se por ideologia a disseminação de ideias que manifesta uma concepção de sociedade de acordo com o interesse e posição de um grupo social.

Fato que o Aparelho Ideológico Escolar é o aparelho ideológico que o Estado tem maior dominação, dado que ele reproduz massivamente o capitalismo e suas relações, pois ele engloba todos os sujeitos de todas as classes sociais e imprime, ao longo de muitos anos, a prática de uma cultura que favorece a classe dominante e seus interesses ideológicos, reproduzindo assim as relações de exploração capitalista. Assim, é possível observar que a educação escolar acaba por reiterar a estratificação social, direcionando a formação de mão-de-obra para o atendimento a diferentes funções que retroalimentam e fortalecem uma estrutura social marcada pela desigualdade de oportunidades.

Logo, para a escola atuar a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, Saviani (2018) explicita que é necessária uma teoria da educação na qual os educadores usem, como instrumento de luta para cumprir seu exercício de transformação dos sujeitos e consequentemente da sociedade, mesmo que seja de forma limitada.

Com isso, entendemos que é por meio das concepções de currículo e do pensamento pedagógico, é possível uma mudança intencional para uma educação crítica e emancipatória, pois quando o professor dispõe da ciência e da crítica no seu exercício profissional em consonância com as condições históricas sociais em que está inserida, é possível romper com as concepções dos aparelhos ideológicos do Estado.

Portanto, por meio da análise da disposição conceitual do cenário em que a pesquisa foi realizada, observa-se que nesse contexto, as categorias conteúdo e forma, enquanto unidade dialética, perpassam distantes na atividade educativa, pois no processo ontológico da realidade da sala de aula o trabalho pedagógico não está consoante com o PPP.

6.2.2.3 Caracterização operacional da escola e sala de aula

O CAPL está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como, com a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) e o Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCP). No que se refere ao plano de ação, ela é organizada com base no Plano de Ação do DEDUC/SEED, e constantemente é ajustada e reformulada (UEL, 2022).

Em relação às tecnologias e mídias educacionais, o CAPL entende que o avanço tecnológico e a velocidade da inovação nas diferentes áreas do meio social interferem significativamente na nossa sociedade. No percurso do isolamento durante a pandemia do COVID 19 houve transformações no que se refere ao modo como se concebe o conhecimento, com isso, a escola atendeu esse novo movimento social e procura desenvolver novas concepções pedagógicas que derivam práticas em prol da fomentação do currículo (UEL, 2022).

Acerca da Formação continuada dos docentes, o CAPL oferta por meio da SEED e é realizada pela Mantenedora atendendo as necessidades prioritárias dos docentes, dando importância na incorporação da prática pedagógica com a concepção que norteia o plano de curso. A capacitação docente ocorre também na “[...] Semana Pedagógica, Reuniões Pedagógicas, Formações Disciplinares, Estudo e Planejamento, Conselho de Classe, Hora Atividade, Formadores em Ação, Webinars, Observação de Aulas e Feedback Formativo, entre outros, para aprofundamentos teóricos, trocas de experiência e planejamento coletivo” (UEL, 2022, p. 169). Assim como, por ser colégio de aplicação há Articulação Acadêmica entre a educação básica e a universidade.

O uso das categorias dialéticas, conforme Ianni (2011), nos permitam a refletir e compreender o processo real da história, das relações e das contradições. O pesquisador precisa se posicionar diante do fato e questionar sobre todos os aspectos e perspectivas que o envolvem. Assim, partindo do reconhecimento de que não há como gerar o conhecimento imediatamente, pois “[...] a realidade é complexa, é heterogênea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades. (Ianni, 2011, p. 397). Desse modo, quando nos deparamos com um fato, uma aparência, sua essência dependerá do exercício crítico dialético sobre ele, com isso para o alcance das determinações que constituem essa realidade estabeleceu-se diálogos com as perspectivas do professor.

Assim, a compreensão dos elementos Conteúdo e Forma evidente na caracterização operacional da escola e da sala de aula, extraído por meio da análise do PPP, manifesta que o Conteúdo, na qualidade de que a instituição acompanha o avanço tecnológico e as novas concepções pedagógicas. Contudo, a Forma, compreendida na sua inter-relação com o Conteúdo, não se apresenta com as mesmas características, pois apesar de existir um certo avanço no que se refere as tecnologias e formação pedagógicas para o alcance das novas propostas pedagógicas ainda a uma certa hesitação e resistência por parte da professora para a utilização de recursos da Tecnologia de informação e comunicação (TIC's).

Logo, por meio da observação e da entrevista, percebeu-se pouco avanço no que se diz a respeito das tecnologias e mídias educacionais. Nos dois meses presente com a turma, em nenhum momento foi utilizado computador, ou outro recurso digital, com exceção de vídeo e data show (o qual teve defeito e não houve manutenção). Durante a entrevista foi questionado a PR quais os suportes de leitura literária que ela utiliza em sala de aula para práticas de leitura. Segundo ela “Material impresso; Livros; Livros didáticos; vídeos com audição das histórias; PDF (Cópia digital)” (Professora Regente).

No que se refere ao uso de *podcasts* ou *audiobooks*, foco desta dissertação, em atividades envolvendo leitura literária ela respondeu: “Vi algumas professoras falando no sábado, é muito legal, mas nunca utilizei” (Professora Regente). Assim como o conceito deste instrumento, a PR possuía apenas um conhecimento vago.

Uma entrevista, um questionário que se é elaborado em cima de determinado assunto, um determinado tema. Onde a gente possa estar gravando essas conversas...essas entrevistas...fazendo todo um apanhado...tirando uma conclusão disso (Professora Regente).

Diante da análise, por meio das categorias conteúdo e forma, identifica-se que as novas concepções pedagógicas perante as tecnologias e mídias educacionais ainda estão sendo desdobradas e distantes da concretização. Isso porque as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como internet, computadores, celular, entre outros, são utilizados na escola, pois fazem parte da sociedade culturalizada pela informação das multimídias. Contudo, fornecer

condições cognitivas e afetivas aos alunos compete ao professor, que deve introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência, e não utilizar as TIC 's como recurso para fazer este papel. Em outras palavras, não se trata de usar as TIC 's como espaço de síntese, pois ela dá acesso ao conhecimento, mas não propicia o saber (Libâneo, 2001).

Com isso, pode-se observar que dentro da sala de aula a professora usa alguns recursos de TIC 's para o acesso do conhecimento, mas somente aqueles que ela conhece e já está habituado ao seu uso.

Torres Santomé (2013) expõe que o conjunto significativo de transformações gerado pela revolução digital promoveu novas e iminentes condições às instituições escolares. “À medida que este tipo de avanço tecnológico se consolida, o acesso a novas alfabetizações digitais se torna mais urgente para toda a população. Tais avanços condicionam de modo decisivo o acesso ao conhecimento e também aos processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares e na sociedade em geral” (Torres Santomé, 2013, p. 21).

Portanto, é necessário refletir os processos de ensino e aprendizagem na sociedade do conhecimento e da informação, de forma que viabilize uma leitura crítica da informação, no qual direcione para a liberdade intelectual e política. Desse modo, Libâneo (2001) explicita que a dimensão e a complexidade que as práticas educativas na sociedade globalizada, antes impensados, requer uma reestruturação da Pedagogia e a expansão do campo de ação profissional de educação, assim como, um programa de formação inicial e continuada que vise o desenvolvimento da ciência pedagógica e a reflexão teórica perante os desafios educacionais em sua multidimensionalidade. O que demanda uma nova configuração da identidade docente além de sua especialização.

Portanto fica evidente, ao analisar o cenário concreto, por meio das relações estabelecidas no âmbito real, partindo das contradições e dos processos históricos, que conferem às implicações políticas, sociais e culturais da escola e do professor, a necessidade de consolidar a formação docente (tanto inicial quanto continuada) em favor da qualificação do trabalho docente. Formação esta, que prevaleça os conhecimentos e os campos teóricos, metodológicos e técnicos, assim como, o desenvolvimento afetivo-cognitivo.

Foram apresentados nesta subseção a caracterização do cenário analisado a partir dos marcos situacional, conceitual e operacional, evidenciando a relação dialética na perspectiva política e crítica presentes no PPP e a forma como se manifesta na prática pedagógica da escola e do professor, mediante as categorias Conteúdo e Forma. Na sequência, será traçado o perfil dos alunos participantes da pesquisa em suas diversas relações com os dispositivos digitais e a leitura literária.

6.2.3 Participantes

Para garantir o anonimato e a identidade dos alunos denominamos de C1, C2, C3, assim por diante, sendo a sigla C de criança. As crianças participantes são do 5º ano vespertino e têm entre 10 e 11 anos.

Para a análise do perfil dos participantes, perante às categorias Conteúdo e Forma. Conteúdo refere-se às relações diversas dos alunos em suas múltiplas determinações, com os objetos do estudo, ou seja, as tecnologias e a leitura literária a partir do questionário e das observações. A forma tange como esse processo se manifesta no meio escolar concerne a prática pedagógica da escola e do professor perante o conteúdo.

A geração Digital, ou Nativos Digitais, ou ainda Geração Internet nasceram e cresceram em um mundo repleto de dispositivos digitais e usam a tecnologia para utilização diária, pois são parte integrante de seu cotidiano desde a infância e possuem diferentes opções de entretenimento, comunicação e conhecimento em seus dispositivos. Essas crianças, também denominadas de geração Alpha são as crianças nascidas a partir de 2010 e são conhecidas por terem conhecimentos para resolver problemas com ajuda da tecnologia, com isso possuem desempenho instrumental proeminente das tecnologias, para uso multifuncional, e principalmente na interação, comunicação e produtividade síncrona (Oliveira, 2019).

No entanto, é necessário considerar a realidade e as relações diversas dos alunos em suas múltiplas determinações, nos aspectos sociais, culturais e econômicos, pois nem todos dessa geração possuem acesso igualitário à tecnologia. Com isso, no início das ações interventivas foi realizada uma coleta

de dados, por meio de entrevista estruturada para conhecer o perfil dos participantes e suas relações com a tecnologia, leitura literária e o *podcast*. Dos 30 alunos da sala, 27 alunos responderam à pesquisa.

Em relação ao uso da tecnologia, foi constatado que todos os alunos possuem celular com acesso à internet, sendo que 85% também dispõem de outro dispositivo digital, como Computador de mesa, Notebook e Tablet.

Gráfico 1 – Geração digital

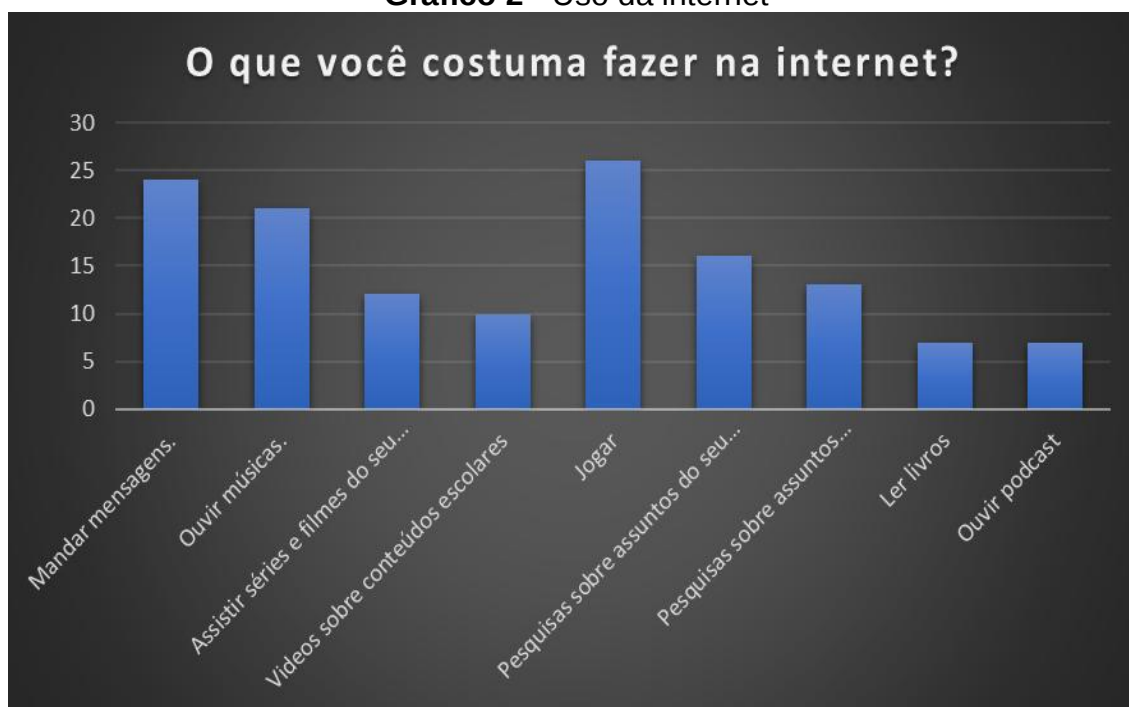


Fonte: A própria autora.

O gráfico acima explicita que a presença de celulares com acesso à internet nas casas das crianças é onipresente, ou seja, são parte integrante do cotidiano delas. O que também é evidenciado no que concerne ao tempo em que ficam conectados à internet: 22% responderam que acessam a internet de 30 minutos a 1 hora por dia; 26% de 1 a 2 horas; 22% de 2 a 3 horas; 15% de 3 a 4 horas; e 15% se conectam com a rede por mais de 4 horas diariamente.

No gráfico a seguir, podemos observar que o acesso das crianças a web, em maior parte, está voltado para o entretenimento e diversão, pois os jogos, trocas de mensagens e escutar músicas foram as principais atividades selecionadas por eles.

Gráfico 2 - Uso da internet



Fonte: A própria autora.

No que se refere ao uso da internet para aprendizado escolar, podemos observar que poucos alunos se conectam a rede para esse fim. Apenas 10% utilizam para realizar pesquisa sobre assuntos escolares e 7 % assistem vídeos com esse mesmo objetivo. A respeito do uso da Web como um instrumento para a busca de conhecimentos de interesse pessoal também se mostrou baixo, reafirmando que o tempo online dessas crianças está mais voltado para o entretenimento, pois somente 12% realizam pesquisas sobre assuntos do seu interesse e 7% para ler livros.

Dos 27 alunos, apenas 7% escutam *podcast*, contudo, durante a pesquisa e intervenção observou-se que os alunos que já conheciam esse instrumento tinham um conceito divergente de sua função, com uma visão limitada para apenas uma conceituação. Isso ocorre, pois a grande maioria associa o *podcast* a vídeos no *youtube* e em outros aplicativos com serviço audiovisual.

Gráfico 3 - Aplicativos mais utilizados

Fonte: a autora

Os dados colhidos no questionário indicam e confirmam que as crianças participantes da pesquisa estão conectadas substancialmente à plataforma de vídeos *Youtube*, ao aplicativo de mensagens pessoais *WhatsApp* e a aplicativos de jogos *online*.

A partir dessas informações, a análise dos dados por meio das categorias conteúdo e forma demonstra-nos a importância dos dispositivos digitais como fonte de cultura e conhecimento, devido à frequente utilização desse meio e pelas características das crianças. Sendo o conteúdo, a estrutura, ou seja, a totalidade entre componentes, interações e transformações próprias dos fenômenos, e a forma se refere ao elo, o modo que esse processo se manifesta historicamente (Richardson, 1999), podemos observar que o interesse e a frequência do uso desses dispositivos podem ser utilizados no trabalho docente, envolvendo o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao uso das novas tecnologias, no espaço educacional, elas contribuem em diferentes meios e modos de apresentar, organizar, transmitir, aprender e alcançar informações, assim como, a forma de se relacionar e colaborar com os colegas. As TIC's propiciam vastas possibilidades para o alcance de qualquer fonte de informação, independentemente de sua localização (Torres Santomé, 2013).

Pela perspectiva histórico-cultural, as ferramentas, os artefatos culturais elaborados pelo homem trazem em si conhecimentos históricos e culturais simbólicos, que promovem a mediação e favorecem no desenvolvimento psíquico e na transformação da sociedade. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 285):

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

Dessa forma, os dispositivos digitais, sendo ferramentas humanas, podem fornecer oportunidades aos alunos para realizarem pesquisas, buscarem conhecimentos científicos, trocarem essas informações entre si, entre outras possibilidades que este instrumento oferece. Além de proporcionar condições necessárias para a formação das funções psicológicas superiores e se apropriarem da experiência sócio-histórica da humanidade e contribuir no desenvolvimento da cultura e da sociedade. Com isso, é essencial que o professor oriente seus alunos da melhor forma para que tenham tanto o domínio das TIC's, quanto uma leitura crítica de seu uso.

Definido o perfil dos alunos no que se refere as relações que possuem com a tecnologia e dispositivos digitais, para compreendermos o *podcast* como instrumento didático pedagógico para a formação de leitores do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesse momento será descrito as relações que as crianças cultivam com a leitura literária, para posteriormente, analisar as relações que possuem com a leitura literária e a ferramenta digital *podcast* e *audiobooks*.

No quesito leitura de livros, apenas uma criança afirmou não gostar de ler, em contrapartida, 48% responderam que gostam de ler. No entanto, apenas 11% realmente sentem a necessidade da leitura, pois associaram essa prática como “*Hobby*”, uma “*Paixão*”.

Gráfico 4 - Necessidade de Ler

Fonte: a autora

Na entrevista com a Professora Regente (PR), foi questionado se os alunos têm interesse nas práticas de leitura literária? Conforme a PR:

Que eu percebo, não a maioria. Tem aluno que tem resistência que não gosta muito de ler, seja na leitura silenciosa ou na leitura coletiva. Outros já adoram, gostam, mas não são todos. Sempre tem aqueles que gostam mais! Tem alguns que eu peço para ler o enunciado e gritam - eu quero ler!!! - Eu quero participar! E outros - Não quero professora! Mas só um pouquinho. - Ah não quero ler. Tem alguns que são bastante participativos.

Com isso, pode-se perceber que para a PR oralizar algum enunciado ainda está associado com a formação do leitor. Historicamente, a instituição escolar considerou que a relação entre o leitor e a escrita ocorre por meio da vocalização dos sons como uma ação única sem conexão com o objeto a ser lido e fundamentado apenas ao ato de ler, para assim, mais adiante despertar no aluno o hábito, o gosto e o prazer pela leitura, bem como, a atribuição de sentidos (Arena, 2003).

Portanto, é necessário criar a necessidade de leitura nos alunos, pois não se trata de hábito, gosto, ou prazer de ler, as quais são ações internas e estão relacionadas às sensações do sujeito. A escola demanda criar a necessidade de leitura nos alunos aos quais se refere a “[...] operar com a especificidade do escrito, em vínculo estreito com a necessidade” (Arena, 2003, p.57). Criar a

necessidade de leitura nos alunos é um processo gradativo e deve ser realizada de forma viabilize possibilidades concretas de formação leitora.

Nesse panorama, diante das categorias dialéticas conteúdo e forma, poucos alunos despertam em si uma reação própria para satisfazer a sua necessidade e obter o conhecimento e conseqüentemente gostar de ler. Isso porque a forma como a leitura está sendo integrada no espaço escolar ainda não se desvinculou completamente da ideia de criar hábito, gosto, e prazer de ler, de ver a leitura como uma ação sem objeto, ou seja, por meio da vocalização dos sons e sem levar em consideração a relação dialógica e responsiva que o texto produz.

Para traçar o perfil dos alunos procuramos entender a visão que eles possuem sobre a leitura literária, desse modo, 42% dos alunos associaram a contos de fadas ou outro gênero literário e a imaginação; 27%% relacionou ao aprendizado e ao aprimoramento da leitura; 16% respondeu ser legal; e os outros 15% não souberam responder e/ou associaram a biblioteca, como veremos a seguir:

Que conta uma história que não aconteceu, um conto de fadas, ação...(C14)

Que a maioria termine feliz! (C27)

Que é muito legal, que você pode aprender coisas novas e como funcionam (C2).

Que você pode melhorar sua leitura e é muito legal! (C5)

Que é bem legal, tem as vezes que eu até pego o mesmo livro (C17)

Leitura de um (livro) da biblioteca (C19)

Sob essa perspectiva, perante as categorias de análise, conteúdo e forma, foi observado que os alunos compreendem a leitura literária como gêneros discursivos secundários, ou seja, textos ficcionais, no qual as narrativas possuem uma função estética como a título de exemplo, os contos, as crônicas, fábulas, novela, entre outros. Assim, a forma como esse processo se deu no contexto escolar viabilizou o reconhecimento dos valores estéticos das obras literárias, pois é por meio da estrutura do gênero, que o leitor alcança as referências de como ele deve ser lido.

Conforme Bakhtin (2006) os gêneros discursivos secundários despontaram do contexto de um convívio cultural mais complexo, mais desenvolvido e organizado principalmente no que se refere à escrita. Desse

modo, a literatura é concebida como arte, e portanto, sua linguagem é um objeto estético no qual pode possuir diferentes significados em consonância com a especificidade e compreensão de cada leitor.

Nesse contexto, foi questionado aos alunos no que concerne a importância da leitura literária, e perante as respostas foi contemplado que a compreensão das crianças está voltada para a escrita, moral da história e com a gramática, da seguinte maneira:

Porque você conhece livros novos (C13)
 Porque são compostas por aprendizagem e moral e história. (C23)
 porque aprende coisas novas, pois melhora a leitura e a escrita (C14)
 Muitas vezes ensina lição de vida (C26)
 Você aprende mais o seu aprendizado e a sua memória. (C9)
 Faz bem para a nossa cabeça, nos deixa mais inteligentes, nos deixa mais concentrados.
 Um baú do tesouro. (C24)
 Pois pode ajudar na interpretação de texto, regras de português, como a regrinha do "c" (C20)
 Para consumir o conhecimento do livro (C19)
 Eu vou dar alguns exemplos, por exemplo, se uma pessoa não sabe ler muito, aí essa pessoa pega um livro, ela vai se desenvolver mais. (C17)

Nessa conjuntura, a análise por meio das categorias conteúdo e forma, identificou-se os alunos compreendem a relevância da leitura literária em seus diversos aspectos, no entanto, essa compreensão está direcionado, em grande parte, para o processo de alfabetização e para o ensinamento de uma lição a ser aprendida. Com isso, foi questionado a PR a importância da leitura na formação de leitores, e, segundo ela “[...]...a leitura enriquece bastante, quanto a formação de opiniões, pois aprendem a ter argumento (Professora Regente).

Com isso, observa-se que a PR compreende a contribuição das práticas de leitura literária na formação de leitores, contudo, a forma como esse processo se manifesta no meio educacional é direcionada não no sentido de transformação do sujeito perante uma posição crítica e sim como um ingresso para a cultura letrada. Isso ocorre devido a inadequada escolarização da literatura, ou seja, o problema não está na escolarização da literatura infantil e sim o uso pedagogizante dos livros infantis. De acordo com Soares (1999) não tem como evitar que a literatura, ao se tornar “saber escolar”, não se escolarize,

entretanto, essa prática na realidade escolar passa a ter um sentido negativo na forma que ela é utilizada no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o processo da escolarização da literatura se adéqua aos parâmetros educativos preestabelecidos nos currículos escolares. Assim, as estratégias utilizadas no processo de inserção da literatura, na maioria dos casos, incorporam conteúdo como atividades gramaticais ou de interpretação como se a leitura precisasse necessariamente promover uma atividade, em outras palavras, ler precisa ter uma finalidade imposta (Zilberman, 1988; Soares, 1999).

Dessa forma, percebe-se que a compreensão dos alunos para a leitura literária está voltada para a escrita, moral da história e com a gramática em razão da pedagogização dos livros infantis e da didatização dos textos retirados de obras literárias. A aquisição dos saberes instituídos ou dos conteúdos curriculares por meio das obras literárias não viabiliza sua direção, de forma plena com uma ferramenta de conscientização, uma produção cultural na qual apresenta, de modo implícito, as transformações que ocorrem ao longo do tempo na sociedade, por meio dos componentes que a integram, tanto em uma perspectiva ideológica, quanto em sua estrutura, como a linguagem e gênero.

Sob essa perspectiva, traçamos o perfil dos alunos quanto aos gêneros literários que eles mais gostam de ler. Desse modo, identificamos que livros de Aventuras, Histórias em Quadrinho (HQ) e suspense, foram os mais cotados, assim como, “O diário de um banana”, livro muito popular desta faixa etária. Porém alguns preferem livros de curiosidade, ciência ou algum assunto do seu interesse.

Diário de um banana, masmorra, guardiões da galáxia, gibi turma da Mônica, um tesouro perdido (C9)
De história que aconteceu, gibi, conto de fadas (C14)
Diários, Magias, livros de dragões, suspense, aventura (C7)
Diário de um banana, aventura (C8)
Livros que falam sobre medicina. Eu peguei um livro sobre câncer e gostei muito dele. E também sobre a natureza (ciência) (C3)
Animais, fatos naturais, plantas, paisagens do mundo e tecnologia. (C1)

Nesse cenário, diante das categorias de análise, conteúdo e forma, às relações dos alunos mediante a leitura literária vão ao encontro com o

reconhecimento dos diversos gêneros literários. Assim como, as escolhas das crianças estão diretamente relacionadas ao gosto, mas também por fatores culturais. Isso porque, a literatura, de forma geral, estimula a mente; a assimilação da realidade nas suas diferentes significações; a consciência do eu em relação ao outro (Coelho, 2002).

Candido (2012) explicita a necessidade que o homem tem de ficção e de fantasia, sendo universal e involuntário, ou seja, ocorre com todos e independente do tipo de leitura, o que engloba também as telecomunicações como filmes, novelas entre outros. A fantasia sempre está vinculada com a realidade, com algum sentimento, comportamento, paisagem, fenômenos naturais, problemas particulares ou do meio, entre outros.

Nesse sentido, a relação entre a imaginação literária e realidade concreta do mundo exterioriza de forma significativa o papel integrador e transformador da criação literária no que se diz a respeito aos elementos que ressaltam a realidade. Concomitantemente, a presença das inspirações ficcionais e poéticas na literatura tem o potencial de vivenciarmos de forma subconsciente e inconsciente, algo que não faz parte do nosso cotidiano, mas que de alguma forma se manifesta no nosso interior. Assim como, a visão do autor, mesmo de forma implícita contribui em um novo olhar para o leitor, e de alguma forma terá uma nova postura (Cândido, 2012).

Nesse âmbito, é relevante trazer em sala de aula livros que promovam discussão e debate sobre temas sociais relevantes, o qual viabiliza o desenvolvimento da capacidade de ampliação da visão de mundo e da reflexão crítica por meio da literatura. Entretanto, no que se refere ao debate sobre temas sociais relevantes, a PR apontou dificuldade em trazer alguns livros com temas mais delicados por conta da interferência dos pais.

Nós tivemos problemas com alguns livros. Às vezes os alunos retiram na biblioteca algum livro em função de bullying, de preconceito, que infelizmente existe em nossa sociedade. No ano passado mesmo teve uma menina minha do primeiro ano, ela mesmo que escolheu o livro na biblioteca e no outro dia a mãe pediu que nos recolhesse o livro porque ela não gostou (Professora Regente).

Às vezes a família já vem com certo preconceito né, embutido nelas, e leva isso para a nossa literatura. Então, às vezes encontra uma palavra de acordo com a religião deles, uma

imagem que é contra, e não quer que a criança pegue aquele livro para ler...pra conhecer um assunto (Professora Regente).

O debate sobre censura na literatura infantil é amplo, pois trata-se do direito a uma educação pluralista, inclusiva e democrática. O processo da leitura na formação do aluno, contribui na construção do mundo interior do leitor, de modo que ele consegue solucionar seus dilemas os quais muitas vezes o adulto não consegue contemplar. Dessa forma, a leitura literária viabiliza a construção de cidadãos conscientes, aprimorando seus conhecimentos sobre diversas culturas e assim respeitando-as (Silva, 2015). Nesse sentido, a escola como espaço social e cultural, precisa reconhecer seu papel e a complexidade que envolve a problemática para assim abrir espaço para o diálogo em prol de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Traçado o perfil dos alunos no que concerne suas relações com a leitura literária, nesse momento será delineado as relações que as crianças têm com o *podcast* e *audiobooks*.

Para isso, inicialmente foi indagado se já escutaram história, livros narrados, pela internet. Dos 27 alunos que responderam à pesquisa, apenas uma criança não havia tido acesso a esse tipo de produção. Os demais utilizam o *youtube*, ou outro aplicativo audiovisual para escutar histórias, somente uma criança citou um aplicativo de *podcast*, ou seja, as histórias ouvidas na internet possuíam imagem e não apenas a leitura dos livros. No que concerne à escuta de *podcast* e *audiobooks* 70% dos alunos afirmaram que não costumam ouvir.

Perante às categorias Conteúdo e Forma, sendo o Conteúdo às relações diversas dos alunos com os objetos do estudo, e a Forma como esse processo se manifesta no meio escolar foi possível perceber que além das crianças não serem adeptas aos arquivos de áudio, as novas práticas de linguagem contemporâneas presentes na web, como o *podcast* e *audiobooks*, não foram ainda contemplados em salas de aula. Desse modo, observamos que mesmo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio direciona para um currículo que contemple essas novas práticas de linguagem e produções, isso não ocorre de forma integral.

Conforme Cruz (2009), compete aos professores da “geração de papel” se comprometerem em ser imigrantes digitais e acompanhar os alunos da nova geração, diversificar as ferramentas pedagógicas e envolver-se na multiplicidade

de recursos da Web, todavia, trabalhar com podcast requer ao professor muita dedicação e criatividade, o que muitas vezes poderia ser desenvolvido de forma “tradicional”.

Dessa forma, levando em consideração que os alunos dessa faixa etária fazem parte da Geração Internet dos quais nasceram rodeados por diferentes dispositivos tecnológicos questionamos sobre o que eles entendem por *podcast* e *audiobooks*. À vista disso, oito crianças responderam que não sabiam do que se tratava e a maior parte entende como um tipo de entrevista. A seguir podemos observar algumas percepções que os alunos possuem em relação a essas ferramentas disponíveis nos dispositivos digitais.

Vídeos que falam sobre o que aconteceria em um determinado lugar e outras coisas (C20)
Entrevista entre pessoas famosas. É uma pessoa falando sobre um livro (C16)
Podcast é uma entrevista (11)
Os *influencers* se juntam para conversar (C26)
É um monte de pessoas falando uns com os outros, trocando ideias. É uma ou mais pessoas formando tipo um livro (C13)
É uma entrevista de uma ou mais pessoas que fazem perguntas, normalmente é ao vivo. Livros narrados, como se fosse uma “série” (C24)

Dos poucos alunos que já tiveram acesso ao *podcast* e *audiobooks* a maior parte não gostou muito, principalmente porque remetem a essa ferramenta como entrevista com famosos. Apenas aqueles que entendem os seus diferentes usos afirmaram que foi bom o aproveitamento da escuta.

Não foi muito boa, porque soube a vida das outras pessoas, não gosto de ser curiosa. (C23)
Não foi muito legal, apesar de ser curiosa não é muito legal (C27)
Eu achei bem bom, só que eu não consigo prestar tanta atenção quanto no livro vivo. (C24)
Mais ou menos foi legal. (C1)
Achei legal (C11)

Perante a análise tendo como parâmetro as categorias Conteúdo e Forma, pode-se identificar que o *podcast*, enquanto conteúdo, é visto como algo relacionado a vídeos de “fococas”. Neste contexto, a forma, ou seja, como esse conteúdo se manifesta no meio social dos alunos é presenciada como vídeos e não no formato de transmissão de áudio e os temas abordados consiste na especulação da vida alheia. Com isso, observou-se que o público infantil, não é

muito adepto aos arquivos de áudio, e poucos conhecem essa possibilidade de acesso e compartilhamento de informações e conhecimentos.

Visto que forma e conteúdo apresentam uma relação naturalmente mútua, podemos depreender que a totalidade do conteúdo, isto é, a falta de compreensão por parte dos alunos que o *podcast* se trata de arquivos de áudio, o qual permite e facilita a circulação dos mais diversos temas e informações, ocorre pela falta de uma mediação intencional do uso dos dispositivos digitais.

Torres Santomé (2013) expõe que todas as tecnologias atuam como mecanismos de inclusão, todavia, podem se converter em recursos de exclusão. Isso porque, essas ferramentas viabilizam a execução de novos trabalhos, acesso a informações, instituições e pessoas. Em outras palavras, propiciam novas possibilidades de atribuição de poderes para os grupos sociais que tem acesso e sabem usufruí-las. Nesse sentido, apesar de todo potencial que a tecnologia possui ela pode deslocar e isolar os grupos que não a incorporam no seu cotidiano.

Logo, é possível perceber que as práticas perante as tecnologias digitais ainda não são totalmente contempladas na sala de aula, em especial nesta turma. Apesar de que os dispositivos digitais são parte da vida das crianças, poucos utilizam e compreendem como uma ferramenta a qual se tem a possibilidade de realizarem pesquisas, buscarem conhecimentos científicos, ouvir ou fazer uma leitura, trocarem essas informações entre si, entre outras oportunidades que este instrumento proporciona.

Desse modo, a partir das análises, infere-se que o uso das tecnologias no contexto educacional, em especial os *podcasts* e *audiobooks*, podem promover a inclusão digital em termos de oportunidades e resultados educacionais. Visto que os alunos apesar de serem Nativos Digitais eles não possuem acesso igualitário à tecnologia no sentido de usufruir toda a potencialidade que os dispositivos possuem.

Portanto, esta subseção possibilitou identificar o perfil dos participantes e suas diferentes relações com as TIC's e a leitura literária, os quais foram fundamentais para compreender a dinâmica e a processualidade do cotidiano escolar e de seus integrantes. Na sequência, foi descrito os critérios utilizados

na seleção dos livros, os quais foram empregues, na forma de *audiobook*, na atividade didática pedagógica com os alunos.

6.3 ESCOLHA DOS LIVROS

Na escolha dos livros para a intervenção com os alunos, foram utilizados alguns critérios, os quais foram pautados na categoria dialética, conteúdo e forma e na Teoria Histórico-Cultural.

Compreende-se que as características constitutivas da natureza do Conteúdo, refere-se aos valores estéticos, culturais, artísticos e humanos, bem como, os conceitos e ideias presentes nas obras, os quais levam ao conhecimento e aprendizagens perante as leituras. Visto que, o Conteúdo concerne à realidade imaterial, portanto, encontra-se no plano das ideias, dos conhecimentos, tal qual, da subjetividade do autor (Klem; Franco, 2022).

No que diz respeito à Forma, sendo este, o elemento concreto, síntese da realidade, apreende-se que se trata da arte em sua expressão, ou seja, as diferentes expressões linguísticas que levam ao concreto, a mensagem que ela manifesta. Nessa conjuntura, Klem e Franco (2022) explicitam que “a obra literária, os desenhos, os filmes e as animações, as músicas, os sons e as cores fazem parte do rol da forma. A forma é escolhida e trabalhada de acordo com o conteúdo que se pretende transmitir (s/n).

Nesse sentido, considerou-se o conteúdo, o qual se refere às contribuições do livro e a forma refere-se ao modo como será apresentado o livro na intervenção, levando em consideração o contexto cultural e social do espaço e de seus integrantes, assim como, o processo de ensino e aprendizagem de forma reflexiva.

Desse modo, no primeiro momento, a seleção foi feita de acordo com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Conforme Lima, Girotto e Souza (2015), a escolha do livro literário, na perspectiva histórico-cultural, não é realizada pela idade cronológica e fases maturacionais e sim pela situação social de desenvolvimento. Nessa premissa, a escolha deve ser feita de acordo com as aprendizagens e desenvolvimento que viabilizarão as novas formações psíquicas da criança. A turma possui alunos em diferentes níveis de

desenvolvimento, com isso, foi pensado em livros que todos pudessem compreender com o auxílio do professor ou não.

Conforme Vigotski (1988, p. 114) “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Trata-se da Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) quando a criança, com auxílio de um adulto, consegue realizar uma atividade que se encontra a um nível maior que ela está. Posteriormente, essa mesma criança conseguirá realizar tal atividade sozinha, pois ela já possui funções que estão em processo de desenvolvimento e com ajuda de alguém mais experiente esse processo será desenvolvido efetivamente (Vigotski, 1988).

O segundo aspecto foi a escolha de obras literárias de produção nacional, pois as obras nacionais nem sempre ganham destaque. Em consonância com a histórico-cultural, para que o indivíduo se desenvolva culturalmente é necessária a apropriação dos significados produzidos historicamente por meio das atividades humanas. Nesse sentido, os livros nacionais retratam os nossos costumes, práticas e outros fatores que envolvem a nossa cultura, presente na ambientação do enredo literário. O que favorece tanto na identificação do contexto quanto dos personagens.

Por fim, o último aspecto para a escola foi trazer diferentes gêneros literários, que não ficassem somente na simples narrativa. Com isso a escolha se deu por uma poesia contemporânea com temas cotidianos e regionalistas e uma narrativa mais atual que aborda temas mais sensíveis. Outro fato que influenciou na escolha foi a disponibilidade das obras em *audiobook* nos aplicativos da *web* e a qualidade dos áudios.

A primeira obra selecionada foi “Exercícios de ser criança” de Manoel de Barros, ilustrado por Fernanda Massotti e Kammal João da Editora Companhia das Letrinhas. O livro foi publicado originalmente em 1999, e é a primeira obra infanto/juvenil do autor, o qual recebeu o Prêmio Academia Brasileira de Letras.

Figura 3 - Livro “Exercícios de ser criança”



Fonte: Exercícios de ser criança (Nova edição) - Manoel de Barros - Grupo Companhia das Letras

Manoel de Barros foi consagrado um dos mais importantes poetas brasileiros do século XX, foi membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras e recebeu vários prêmios literários, entre eles, dois Prêmios Jabutis pelas obras “O guardador de águas” (1989) e “O fazedor de amanhecer” (2002).

A poesia esteve presente na vida de Manuel desde os seus 13 anos, contudo, sua primeira publicação ocorreu somente em 1937 de forma artesanal. Embora tenha escrito muitos livros e recebido vários prêmios literários por muito tempo, sua obra ficou desconhecida do grande público. Suas obras abrangem temas como o cotidiano e a natureza, foi um poeta espontâneo, pois extrai seus versos da realidade presente ao seu redor, em especial a natureza. O livro “Exercício de Ser Criança” é uma retomada do escritor a sua infância. Nas palavras do autor:

Eu hoje não pulo sequer uma pedra, pra falar em peraltagem, mas faço pior com as palavras. Precisei fazer este *Exercício de criança* porque só tenho oitenta anos e muita infância. Sou agora um manobreiro de palavras. A palavra está me dando o peralta que não fui. (Barros, 1999, s/n).

Nessa conjuntura, o poema é inspirado no próprio poeta, na sua história com as brincadeiras de infância e seu gosto pela poesia. A obra também traz

características habituais de sua escrita, uma “[...] linguagem simples, lúdica e bem elaborada, marcada por vários recursos poéticos, como as rimas, os ritmos, as figuras de linguagem, a sonoridade e os recursos visuais” (Silvestre; Martha; 2015, p. s/n).

O livro possui três histórias, a primeira não possui título; a segunda é “O menino que carregava água na peneira”, e o terceiro poema é “A menina avoadá”. No primeiro poema, a narrativa é feita pela mãe para significar, por meio de comparações, a brincadeira preferida do menino “carregar água na peneira”. Quando o menino percebe que carregar água na peneira é parecido com escrever, ele começa a brincar com as metáforas, a fazer “peraltagens” com as palavras. No segundo poema, a voz é dada à menina que relembra sua infância quando tinha dois anos e brincava de “viajar” para a cidade com seu irmão em um carro feito com caixote e rodas de goiabada. O propósito da brincadeira era ver a namorada do irmão que estava na cidade, contudo, nunca chegavam, apenas no fim do quintal.

A escuta deste livro foi realizada por meio do *audiobook*, pelo contador de histórias Leonardo Pontes Ferreira, no *spotify* pelo canal: projeto "eu, você e uma história" - contação de histórias com Léo pontes. O áudio em questão pode ser acessado no Código QR a seguir.

Figura 4 - Áudiobook “Exercícios de ser criança”



Fonte: A autora

A segunda obra selecionada foi “O menino e o mar” de Lulu Lima Ilustrado por Lalan Bessoni da Editora Mil Caramiolas. A autora nasceu em Salvador, na Bahia, é formada em publicidade, atualmente trabalha exclusivamente com literatura infantil, e abriu sua própria editora, a Mil Caramiolas. Com uma narrativa criativa e sensível, seus livros já foram levados para o exterior e traduzidos para o alemão e francês.

Figura 5 - Livro: “O menino e o mar”



Fonte: <https://www.milcaramiolas.com.br/o-menino-e-o-mar>

A obra “O menino e o mar” foi lançada em 2020, e conta a história de um menino que tinha medo do mar. Na praia ele encontra uma garota que tem outra forma de “ver” a beleza do mar e ajuda o menino a superar seus medos. Com tema sensível, o livro traz reflexões sobre a deficiência física sob um outro olhar, pois o menino está preso aos seus medos e ela, mesmo sem enxergar, apresenta ao menino toda a beleza do mar que ele não é capaz de ver. Assim, por meio da narrativa, surge o encontro do medo com a coragem, do temor com o encantamento, e nasce uma amizade capaz de superar as limitações do garoto. A obra inspirou o curta-metragem “A menina e o mar” do diretor Gabriel Mellin, o qual conquistou mais de trinta prêmios no Brasil e no mundo.

A escuta deste livro também foi realizada por meio do *audiobook*, no *spotify* pelo canal: Podcast *audiobook* - O menino e o mar. A história é narrada por um rapaz que faz as falas do narrador e do menino, e uma mulher, que faz

a leitura quando se refere a menina e suas elocuições. O áudio possui como som de fundo barulhos de ondas do mar.

Figura 6 - Áudiobook “O menino e o mar”



Fonte: A autora

Os livros também foram disponibilizados para os alunos em seu formato físico, assim durante a escuta os alunos tiveram acesso ao livro, bem como, em todas as aulas.

Portanto, foi retratado nesta subseção as bases em quais os livros foram selecionados para a proposição didática, bem como o Conteúdo que abrangem e a Forma em que foi conduzido sua apreciação. Em seguida, será exposto os planos de aulas que constituíram a intervenção a partir dos fundamentos da Teoria da Atividade.

6.4 PLANOS DE AULA À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE

Os planos de aula foram elaborados com base na Teoria da Atividade de Leontiev, uma abordagem pertinente para todas as ciências sociais e humanas, no qual pode ser aplicada em todas as disciplinas. Isto porque, trata-se de ações humanas associadas às estruturas que atuam e organizam sua existência, pois têm a capacidade de transformar a atividade do indivíduo.

Com isso, a partir do estudo da Teoria da Atividade, será conceituado a seguir as estruturas do mesmo relacionando-as com a proposta didática

realizada com os alunos do 5º ano. Posteriormente será dissertado sobre a proposta e as mesmas estruturas de cada aula realizado com os alunos.

A prática didático-pedagógica pretendeu proporcionar aos alunos a escuta de dois livros literários por meio das mídias digitais com a intenção de integrar as novas práticas de linguagem e produções, assim como, formar leitores que estabeleçam com o enunciado uma relação dialógica e responsiva e o desenvolvimento da consciência crítica. Com isso, os planos de aulas que serão apresentados a seguir tem como objetivo: o desenvolvimento de escutar com atenção para compreender a história mediada; o aprofundamento da reflexão crítica da consciência crítica integrando práticas de formulação de questionamentos, análise e apresentação de descobertas e conclusões; a produção de textos orais como uma forma de ação e de interação social; o desenvolvimento da oralidade com base nas escutas realizadas, a fim de desenvolver a consistência argumentativa; formar o leitor literário, favorecendo assim, no desenvolvimento do aluno a construção da sua identidade cultural, potencializando a criatividade, além de permitir que o aluno reconheça diferentes valores e culturas e obter conhecimentos; e por fim integrar os alunos nas novas práticas presentes nos ambientes virtuais, como a literatura literária de modo crítico sob o ângulo estético, ético e político de seu uso.

A atividade “[...] é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos.” (Asbahr, 2005, p. s/n). Ela é motivada a partir de uma necessidade, sem ser necessariamente relacionada aos processos cognoscitivos, pois abarca o âmbito das emoções, portanto, a necessidade conduz e regula a atividade concreta, contudo, somente quando o objeto condiz com a necessidade.

Nessa perspectiva, a atividade que foi realizada na intervenção consistiu no ensino/investigação, por parte da pesquisadora, e no estudo da leitura literária por meio das novas práticas presentes na internet, por parte dos alunos. A necessidade de trabalhar essa proposta didática constitui-se na análise da potencialidade do *podcast* para a formação de leitores, por parte da pesquisadora. Já em relação aos alunos consiste na necessidade de formar leitores e o desenvolvimento da consciência crítica. Nesse contexto, foi trabalhado a leitura literária como prática, na qual, introduz a criança no mundo

da leitura além de estimular o desenvolvimento da capacidade de ampliação da visão de mundo e da reflexão crítica por meio das obras.

Para isso, o objeto precisa necessariamente corresponder com a necessidade, a necessidade só é “saciada” quando encontra o objeto, no qual é denominada de motivo (Asbahr, 2005). De acordo com Leontiev (2014) o que difere uma atividade da outra é o objeto, pois é ele que dá à atividade uma determinada direção, visto que o objeto é seu real motivo. Nesse ínterim, a pretensão final da atividade é formar leitores com consciência crítica, capaz de assimilar os valores e os desígnios que a obra pretende levar ao leitor, os quais são o objeto da atividade e o motivo geradores de sentido da proposta.

Portanto, a atividade só ocorre quando se tem um motivo, pois ele que irá fomentar a atividade, assim, o motivo une a necessidade ao objeto (Asbahr, 2005). Assim, “é entendido que o motivo pode ser tanto material como ideal, presente na percepção ou exclusivamente na imaginação ou no pensamento. A questão principal é que por trás da atividade deve sempre estar uma necessidade, ela deve sempre responder uma necessidade ou outra.” (Leontiev, 2014, p. 48). Desse modo, o conceito de atividade está impreterivelmente vinculado ao conceito do motivo. Logo, não há atividade sem motivo, pois, mesmo em uma atividade “não motivada” ela possui um motivo subjetivo oculto.

Logo, no contexto da atividade com os alunos da pesquisa, o motivo gerador de sentido é formar leitores que estabeleçam com o enunciado uma relação dialógica e responsiva. Ao propor uma atividade aos alunos, é necessário um motivo no qual faça sentido e que possua um significado para aqueles que serão destinados. Nessa premissa, o Motivo Estímulo incitará a ação imediata e deve ser colocada de forma que o aluno ao realizar as ações passa a se sentir estimulado e desponte para o interesse real durante o processo da atividade e o interesse pela leitura se efetive.

Sá e Neto (2020) explicitam que os motivos geradores de sentido atuam como força motriz para o desenvolvimento da atividade. Contudo, mesmo o aluno tendo consciência da necessidade de se tornar um leitor, os motivos geradores nem sempre são suficientes. Nesse sentido, os motivos compreensíveis estimulam a ação imediata e deve ser colocada de forma que o aluno ao realizar as ações passa a se sentir estimulado e desponte para o

interesse real durante o processo da atividade e o interesse pela leitura se efetive. Portanto, para transformar os motivos compreensíveis em motivos geradores de sentido, o planejamento da atividade deve estar direcionado de forma que os alunos vão de encontro com o objeto e assim constituir na necessidade. Assim, o Motivo Estímulo é Escutar histórias por meio de podcast e debater os temas entre os colegas e produzir seu próprio podcast.

Dessa forma, a Necessidade, objeto e motivo, são elementos estruturais de uma atividade, contudo, para isso é preciso das ações para constituir a atividade.

A atividade humana não existe exceto na forma de ação ou uma cadeia de ações. Por exemplo, atividade de trabalho existe nas ações de trabalho, atividade escolar nas ações escolares, atividade social nas ações (atos) da sociedade etc. Se as ações que constituem a atividade são mentalmente subtraídas dela, então absolutamente nada ficará da atividade (Leontiev, 2014, p. 59).

Com isso, a ação corresponde com a finalidade da atividade, com o objetivo ao qual pretende-se alcançar de forma consciente e acontece por meio da interação que a atividade concede. No momento em que uma atividade desapossa de seu motivo ela passa a ser somente uma ação, pois a atividade somente é realizada por um conjunto de ações, nas quais estão subordinadas aos objetivos parciais provenientes do objetivo geral. Portanto, a atividade vincula-se com motivo, e as ações correspondem com os objetivos. As ações apontam para um sentido intencional, assim como um sentido operacional, no sentido da forma como é realizado as operações (Asbahr, 2005).

Nas palavras de Asbahr (2005 p. s/n) “Cada ação inclui diferentes operações que dependem das condições de execução da ação”. A operação, dessa forma, é a tecnificação da ação, o que frequentemente é realizado de forma automática, ela vincula-se às “condições, modos, meios e procedimentos” da ação, é a transformação da ação.

. Nessa premissa, as ações dessa proposição didática têm a intenção de estimular os alunos na leitura, gerando assim a formação do leitor de forma que ele passa a fazer as operações pertinentes ao leitor de forma internalizada.

A atividade dominante relaciona-se com a etapa da vida e em outro momento passa a ser secundária se modifica. De acordo com a Teoria da

Atividade, a consciência ocorre na transição da atividade dominante para outra, pelo desenvolvimento que ocorre das demandas, do comportamento e das qualidades pessoais do adulto mediador, assim como do despertar de novos interesses dos alunos que primeiramente são teóricos. Com isso, é necessário conhecer a realidade do aluno e também o que se conhece dessa realidade.

As relações entre atividade, ação, operação e a construção de motivos, são conceitos que contribuem na realização de uma atividade pedagógica. O professor tendo essa consciência terá maiores subsídios para entender o seu espaço e sua atuação dentro da sala de aula, assim como na elaboração de atividades aos alunos escolhendo de melhor forma as ações e os instrumentos de mediação de acordo com objetivo, necessidade e motivos (Sá; Neto, 2020).

Sob o prisma de Mayoral (2007) as categorias marxistas concernem à teoria e à prática. Dessa forma, para a análise das aulas à luz da Teoria da Atividade, foram utilizadas as categorias Conteúdo e Forma, com a intenção de compreender a ação concreta da proposição didática, ou seja, a práxis.

Nessa perspectiva, “[...] a práxis é, definitivamente, teórico-prática. Isto é dois lados de uma moeda que se separam por abstração.” (p. 335). Desse modo, a prática expande as compreensões teóricas, contudo, elas também se opõem entre si:

Não são idênticas: não sempre a segunda torna-se teórica; tampouco a primazia da prática dissolve a teoria: às vezes a teoria adianta-se à prática, e existem teorias ainda não elaboradas como práticas. O que diz que a prática não obedece direta e imediatamente as exigências da teoria, mas sim suas próprias contradições, e que somente em última instância, depois de um desenvolvimento histórico, a teoria responde à práticas e é fonte desta (Mayoral, 2007, p. 335).

Com isso, Conteúdo se refere a Teoria da atividade no qual os planos de aula se fundamentaram e foram posto em prática na sala de aula e Forma tange a prática realizada com os alunos. Para assim, compreendermos a práxis, isto é, se o *podcast* pode contribuir no direcionamento de estratégias que estimulem a leitura e, conseqüentemente, a formação de leitores.

Sob esse olhar, foi apresentado a seguir os planos de aulas e os desdobramentos da proposição didática, a partir do estudo da Teoria da Atividade, com os alunos do 5º ano B.

6.4.1 Primeira Aula: compreendendo o que é o Podcast

O primeiro dia de intervenção ocorreu em 05 de setembro de 2023 e teve 1 hora e 20 minutos de duração.

QUADRO 1– Plano de Aula 1

Estrutura da Teoria da Atividade	Prática didático-pedagógica
Atividade	Consistiu na apresentação do objetivo da intervenção e dos conceitos relacionados ao <i>podcast</i> e <i>audiobook</i> . Assim como, abarcou a escuta de diferentes podcasts e uma conversa aberta sobre as impressões dos alunos.
Ações	Compreenderam na explanação sobre o conceito de podcast e as formas que eles podem ser encontrados na Web, assim como a escuta de alguns a fim de exemplificar. Para isso, foi explicitado os tipos de podcast como: Monólogo; Bate-papo; Entrevista; Matérias informativas; <i>Audiobooks</i> ; <i>Podcasts</i> de formação; <i>Storytelling</i> ; <i>Audiobooks</i> ; <i>podcast</i> literários. Também foi apresentado alguns aplicativos disponíveis na web. Por fim, foi dado espaço para que os alunos expressassem o que compreenderam sobre o assunto.
Necessidade	Apresentar aos alunos novas práticas de linguagem contemporâneas, como os textos multissemióticos, bem como, novas formas de convivência e interação interpessoal existentes nos novos ambientes sociais como o <i>podcast</i> .
Objeto	Consistiu nos diversos áudios que os alunos foram apresentados nos quais não só envolvem somente novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.
Motivo gerador de sentido	Abrangeu integrar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções considerando as dimensões ética, estética e política desse uso
Motivo Estímulo	Abarcou na escuta de <i>podcast</i> de interesse dos alunos.
Operações	Consistiram em procurar os podcasts concernentes a cada tipo e baixar no celular, levar a caixa de som e colocar os áudios para as crianças escutarem e convidá-los a conversar sobre os tipos de áudios que foram trazidos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Exposto o Conteúdo, considerando sua relação naturalmente mútua com a Forma, foi apresentado a seguir como ocorreu na prática a aplicação da teoria, para assim, compreender a realidade concreta da intervenção, isto é, reconhecer a práxis desenvolvida com os alunos.

Figura 7 - Explicando o que é *podcast*

Fonte: a autora

Desse modo, a aula iniciou-se com a exposição da dinâmica dos encontros durante a intervenção. Logo após, realizamos uma conversa inicial com as crianças da turma com algumas perguntas norteadoras: Já usou podcast? Gosta de escutar podcast? Quais tipos de podcast gosta de escutar? As crianças manifestaram já ter ouvido falar em podcast, no entanto, havia uma confusão conceitual, pois, a maioria cita vídeos de entrevista da plataforma *youtube* como se todos fossem podcasts, como ilustrado nos comentários a seguir:

É onde a gente grava a vida dos outros (C21)
Entrevista as pessoas (C1)
Entrevista algum famoso (C12)

É perceptível que o público infantil, não são aderentes aos arquivos de áudio, e sim de produção audiovisual e *videocast* (*podcasts* com imagens). Com isso, foi realizada uma apresentação sobre o conceito e os tipos de podcasts, contudo, a estrutura do equipamento na sala de aula estava com defeito. Assim, com a impossibilidade da exposição da apresentação no data show, a explanação foi realizada somente oralmente e com o auxílio do celular e da caixa de som para a escuta dos exemplos. O que dificultou a compreensão dos alunos de que o *podcasts* são arquivos de áudio oriundos da rádio e da Web Rádio disponibilizados pela internet em diversos dispositivos digitais. Isso pois, atualmente os *podcasts* de maior alcance nas redes sociais são produzidos em formato de entrevista, gravados tanto em vídeo como em áudio e

disponibilizados nos canais de compartilhamento de vídeos, como o Youtube e tik tok.

Sendo o Motivo Estímulo, a audição de *podcast* que fossem atrativos para a turma, foram expostos um monólogo sobre a trajetória da jogadora de futebol Marta, pois foi observado que o futebol era um assunto de interesse deles além de recentemente ter tido a copa do mundo feminina desta modalidade esportiva. No início do áudio, alguns alunos fazem inferência e já conseguem identificar do que se trata:

Essa é a Marta, jogadora do Brasil (C9)
Ela é jogadora de fora do Brasil (C21)

Em seguida, foram apresentados outros áudios de diferentes tipos de podcasts. As crianças foram bastante participativas, mas em vários momentos demonstraram novamente uma confusão nos conceitos. Um dos alunos intervém e pergunta o que é o tik tok, demonstrando assim, que apesar da exposição dos áudios nem todos conseguiram assimilar os conceitos apresentados. No decorrer da aula foi explanado que tik tok trata-se de uma rede social, dentre as várias que existem, mas que não tem ligação com os podcasts. Em um dos momentos, dois alunos se aproximaram para ficarem mais próximos do celular e verificaram que não havia imagens.

Desse modo, o ensino-aprendizagem deste dia não alcançou plenamente a sua finalidade, pois o objeto, ou seja, a exposição do material, foi prejudicado pela falta do projetor o que resultou na dispersão de alguns alunos e dificuldade na assimilação dos conceitos, além do fato de terem uma noção distorcida sobre o podcasts associando-os às redes sociais e plataformas de audiovisual.

Segundo Leontiev (2014, p. 58) “É exatamente o objeto de uma atividade que dá a ela uma direção determinada”. Com isso, a escuta não foi integralmente em direção da necessidade (novas formas de convivência e interação interpessoal) e do motivo (integrar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções), eixos centrais da atividade.

No entanto, a práxis alcançou seu objetivo no que se refere aos diferentes tipos de *podcast* existentes, entre eles, os *podcast* literários. Esses conceitos também foram retomados nas outras aulas, visto que são o objeto da pesquisa e da atividade. Outro ponto a ser levado em consideração é que para

internalização dos principais aspectos dessa forma de produção oral e integrar, os alunos, de forma crítica as novas práticas de linguagem considerando as dimensões ética, estética e política desse uso, é necessário um processo de dinamicidade das ações e relações entre os alunos e o instrumento.

6.4.2 Segunda aula: a escuta dos *Audiobooks*

O segundo dia de intervenção ocorreu em 12 de setembro de 2023 e teve 1 hora e 20 minutos de duração.

QUADRO 2– Plano de aula 2

Estrutura da Teoria da Atividade	Prática didático-pedagógica
Atividade	Consistiu na mediação da leitura por meio da escuta de podcast e uma roda de conversa para reconhecer se houve apreensão do sentido global do texto e as inferências explícitas e implícitas, assim como as inferências do sentido de palavras e expressões que os alunos conseguiram abstrair.
Ações	As ações compreenderam na apresentação dos livros escolhidos e os principais elementos da obra como autor, editora, ano, prefácio, entre outros. Após a apresentação dos livros, foram realizadas as escutas das obras “Exercícios de ser criança” de Manoel de Barros e “O menino e o mar” de Lulu Lima. A cada escuta foi realizado um bate papo com alunos com algumas perguntas norteadoras, para que os alunos pudessem falar sobre suas impressões, o que compreenderam da história, suas assimilações, tirar dúvidas, entre outros.
Necessidade	Abarcou a apresentação da narrativa realizada pela leitura do livro por meio do Audiobook. A escuta da obra literária introduz a criança no mundo da leitura, assim como, possibilita expandir outros atributos relevantes na formação do leitor, como o acesso ao conhecimento intelectual e cultural, uma linguagem mais elaborada, ampliação do vocabulário, uma sintaxe mais estruturada e mais próxima da linguagem formal
Objeto	Compreendeu as duas obras que serão contadas por meio das mídias digitais.
Motivo gerador de sentido	Fundamentou-se na necessidade e relevância de formar leitores e integrar os alunos nas novas práticas presentes nos ambientes virtuais como o podcast
Motivo Estímulo	Conhecer novas obras de forma diferente, ou seja, por meio de <i>audiobooks</i> .
Operações	Consiste em baixar os áudios, levar a caixa de som para a escutar e fazer a roda de conversa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Elucidado o Conteúdo, isto é, o plano de aula fundamentado por meio da Teoria da Atividade, foi evidenciado neste momento, com a intenção de desvelar a realidade e a essência do fenômeno, a forma como foi conduzido o plano na prática.

A intervenção iniciou-se com a retomada dos conceitos sobre podcast e suas variedades que haviam iniciado na intervenção anterior. Logo após, as crianças foram convidadas a se sentarem no chão em forma de círculo. Com isso, foi apresentado o primeiro livro “Exercício de ser criança de Manoel de Barros”, no seu formato físico, e os principais elementos da obra como autor, editora, ano, prefácio, entre outros. Assim como, foi explanado um pouco sobre o autor.

Os equipamentos da sala de aula ainda continuavam sem manutenção e desse modo a escuta foi realizada por meio do celular e de uma caixa de som conectada via *bluetooth*. Enquanto o *audiobook* tocava, o livro passava pelas crianças para que tivessem contato com o livro, manusear, observar sua apresentação e riqueza de detalhes no que concerne à escrita e às ilustrações.

Durante a escuta, algumas crianças estavam dispersas, pois sentiram falta da imagem, da representação do que se ouvia. Depois do áudio, foi realizado um bate papo com alunos sobre o que acharam do *audiobook* e das poesias. Alguns alunos apontaram dificuldade em compreender o que o contador de histórias narrava.

Figura 8 - Escuta dos *audiobooks*



Fonte: a autora

No que se refere a narrativa do *audiobook*, compreende-se que a leitura oral pode ser associada à locução, contudo existe uma diferença, a locução trata-se de uma transmissão oral do sentido já atribuído pelo leitor, o que demanda preparação da voz, entonação e expressões faciais, como a contação de histórias (Arena, 2015). Essa "locução", carregada de sentido e emoção, transforma a fala em uma experiência sensorial. Embora a locução seja uma habilidade reconhecida, com técnicas próprias, ela não deve ser confundida com a leitura em si. A leitura é a interpretação do texto escrito, a atribuição de sentido às palavras. A locução, por sua vez, é a expressão oral desse sentido, e deve ser ensinada como uma habilidade separada, complementar à leitura, e não como seu substituto.

Assim, entende-se que a atribuição de sentidos transcende a experiência sensorial, pois é o campo da metacognição que tem relevância na leitura. Conforme Arena (2015), para a compreensão é necessário saber fazer previsões, elaborar perguntas próprias e possuir um acervo cultural suficiente para que o leitor alcance a atribuição de sentidos.

Nesse sentido, a orientação do professor deve ser direcionada para as atitudes leitoras, as ações intelectuais que o leitor precisa ter, pois a atribuição de sentidos que viabiliza a leitura são as relações socioculturais mais profundas que ocorrem durante a compreensão.

Desse modo, foram feitas perguntas em relação à história: O que significa carregar água na peneira? Algumas crianças conseguiram responder, mas outras tiveram uma certa dificuldade, visto que a obra se trata de memórias das brincadeiras de infância do autor na fazenda, muitas circunstâncias não fazem parte do acervo cultural dos pequenos. Também foi observado que elas tinham pouca familiaridade com o gênero poema. Com isso, foi explicado o significado da expressão e dado alguns exemplos próprios do poema. Assim, aos poucos, os alunos foram se soltando, e fazendo perguntas. Um aluno perguntou sobre o poema "A menina avoadá", pois não havia compreendido como fizeram o carrinho com duas rodas de lata de goiabada, outra criança ficou na dúvida se viajaram de verdade, e outro porque a namorada do meu irmão dava febre nele.

Após a conversa foi anunciada a segunda história, "O menino e o mar", de Lulu Lima, com a apresentação do livro físico, o que gerou uma certa "euforia"

entre as crianças, pois a capa da obra intitulada “O menino e o mar”, possui na ilustração a imagem de uma menina. Com isso, foi questionado se alguém imaginava o porquê disso, causando assim, uma pequena discussão entre eles:

É o mar (C25)
 Eu acho que é um menino de cabelo comprido (C15)
 É pra confundir a gente (C4)

Arena (2015) explicita que esta estratégia de leitura conhecida como previsão é o núcleo da leitura, trata-se de vincular a vivência, o conhecimento de mundo que possuímos em nossa mente com o texto, direcionando as possibilidades de atribuição de sentido no percurso do processo de compreensão.

Dessa forma, a pré-leitura (previsão) realizada antes de se escutar a história despertou a curiosidade e o interesse pela obra e mesmo que as primeiras ideias não foram ao encontro com o sentido do texto, eles acessaram o seu conhecimento prévio, conseguindo assim, compreender o contexto. No final da escuta, algumas crianças expressaram sua compreensão e atribuição de sentidos e significado que tiveram com a contação

Ela enxerga de outras formas (C28)
 Não é porque ela é cega que ela não pode ir pra praia (C22)

Com isso, foi possível perceber que os alunos construíram sentido na história que ouviram, pois realizaram generalizações e formularam conceitos que refletem a realidade concreta repleta de múltiplos signos e significados.

Depois da intervenção, a atividade da semana seguinte foi explicada e os livros físicos foram deixados na sala. Os alunos, por iniciativa própria, começaram a ler os livros assim que terminavam as atividades. A professora relatou que, nos dias seguintes, muitos alunos foram até a caixa de livros, durante os intervalos, para ler.

Logo, o processo de ensino-aprendizagem da aula alcançou o objetivo proposto, pois o objeto, que compreende nas duas obras se encaminharam para a necessidade e o motivo. Em outras palavras, a apresentação da narrativa realizada pelas obras por meio do *audiobook* viabilizou a atribuição de sentidos, principiando assim, a compreensão e a reflexão crítica, além de criar a necessidade de leitura nos alunos atributos relevantes na formação do leitor.

Portanto, a práxis teve seu êxito, em especial, no que se refere ao desenvolvimento de escutar com atenção para a compreensão da história mediada e o aprofundamento da reflexão crítica abrangendo práticas de formulação de questionamentos, análise e apresentação de descobertas e conclusão, além de expressarem coletivamente as suas ideias e reconhecer diferentes valores e culturas.

6.4.3 Terceira aula: criando os *podcasts* literários

O terceiro dia de intervenção ocorreu em 19 de setembro de 2023 e teve 2 horas de duração.

QUADRO 3 – Plano de aula 3

Estrutura da Teoria da Atividade	Prática didático-pedagógica
Atividade	A atividade abrangeu a aplicação do conhecimento, por meio da elaboração de roteiro para a criação de podcast.
Ações	Consistiram na produção de textos orais em grupos com o auxílio do professor para criarem seu próprio podcast apresentando o livro, as assimilações que os alunos fizeram, entre outros elementos. Os grupos tiveram autonomia para escolher que tipo de podcast irão realizar, assim como o conteúdo mediante a supervisão do professor.
Necessidade	A necessidade parte da demanda de organizar as ideias principais coletadas de uma das obras de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Objeto	Texto oral para facilitar a próxima etapa, que foi a produção de áudios.
Motivo gerador de sentido	Compreendeu a organização de ideias e o desenvolvimento da consciência crítica.
Motivo Estímulo	Oportunizar a criação de um podcast.
Operações	As operações se iniciaram com a preparação de slides com os principais pontos para a elaboração do roteiro como: objetivo; conteúdo; os passos a serem realizados; e a escrita das crianças. Para isso, foram formados grupos de até 4 alunos e entregue folhas de almoço, assim como, auxiliar os alunos em suas dúvidas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Elucidado o plano de aula, com a finalidade de compreender a ação concreta da proposição didática, isto é, a práxis, neste momento foi abordada a Forma, como foi a prática com os alunos. Visto que conteúdo e forma são dimensões indissociáveis, e análogo a teoria e prática, é diante de seu confronto, que se impulsionam e estabelecem em movimento o trabalho pedagógico (Saviani, 2011).

Com isso, a prática se iniciou com a explanação da atividade, o objetivo do roteiro, ou seja, a função social do texto que iriam produzir, os principais elementos que o texto requer, assim como a retomada dos conceitos de tipos de podcast. Entretanto, não foi possível apresentar os slides com as informações pertinentes a aula, pois o data show ainda estava sem sua devida manutenção. Desse modo, foi necessário improvisar para que os alunos tivessem acesso ao material preparado para eles. Para tal, foi colocado o notebook da pesquisadora em uma cadeira apoiada por caixas de som em cima de uma carteira, bem como, a utilização do quadro negro para expor os tipos de podcast que poderiam produzir.

Figura 9 - Produção dos textos orais



Fonte: a autora

Os alunos fizeram grupos com quatro integrantes cada e escolheram qual história apresentada anteriormente pelo *audiobook* que iriam trabalhar. Assim, foi elucidado sobre textos orais, ou seja, apresentar ao seu público opiniões, informações, relatar experiências, entre outros. Por se tratar de podcast, precisavam se identificar, esclarecer sobre qual livro que iriam comentar, autor,

editora, entre outros componentes necessários para que os ouvintes compreendessem sobre o que o áudio se tratava. Sendo que o principal deveria ser a apresentação daquilo que compreenderam da história, suas assimilações, descobertas e conclusões. Para a elaboração do roteiro foi disponibilizado aos alunos uma lista de sons que eles poderiam utilizar nas gravações, como por exemplo: aplausos e outras ovações, som de vinheta de abertura, músicas diversas, entre outros efeitos sonoros, além de dois exemplares de cada obra.

Dos oito grupos formados, apenas um escolheu um poema da obra de Manoel de Barros, os demais optaram pelo livro “O menino e o mar”. Durante a atividade muitos alunos tiveram dúvidas do que deveriam fazer, pois a explicação foi prejudicada pela falta do data show. Com isso, foi passado de grupo em grupo para uma melhor explicação.

Dessa forma, foi observado que os alunos tinham pouca ou nenhuma experiência com a produção de textos orais, assim como, demonstraram dificuldade em colocar no papel as compreensões que tiveram da obra. Um dos grupos fez um desenho e outros estavam escrevendo a história com suas palavras. Nesse sentido, a elaboração de roteiro para a criação de *podcast* teve seu potencial neste tipo de produção pouco explorada.

Aos poucos, com auxílio, as crianças foram compreendendo e realizando a atividade. Para isso, tiveram autonomia na escrita para que pudessem elaborar o texto de acordo com suas possibilidades, pois o domínio da produção de textos orais ocorre gradualmente. Assim, os roteiros produzidos tiveram a indicação de quais efeitos sonoros iriam utilizar naquele momento, qual aluno falaria em cada período, qual seria a pergunta ou elocução, os assuntos que iriam tratar.

Ao produzirem o texto escrito como parte do processo de criação do *podcast*, os alunos elaboraram seus pensamentos a respeito do livro, organizaram suas ideias e estruturaram sua narrativa por meio de suas próprias perspectivas e pensamentos. Nessa perspectiva, internalizaram conceitos e adquiriram novos conhecimentos, aspectos relevantes no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

À vista disso, o processo de ensino-aprendizagem da aula culminou a finalidade do planejamento, uma vez que o objeto, que tange o texto oral para produção de áudios se direcionaram para a necessidade e o motivo da atividade.

Em outros termos, as crianças organizaram as ideias em uma situação comunicativa de acordo com o tema, como uma forma de ação e de interação social.

Portanto, o conteúdo e a forma da proposição didática se encaminharam para a ação concreta daquilo que foi proposto, visto que a práxis, sendo subjetiva e coletiva na qual evidencia conhecimentos teóricos e práticos (Mayoral, 2007) aproximou a realidade aspirada para a realidade concreta.

6.4.4 Quarta aula: gravando os *podcasts* literários

O quarto dia de intervenção ocorreu em 26 de setembro de 2023 e as atividades ocorreram durante o período todo de aula.

QUADRO 4 – Plano de aula 4

Estrutura da Teoria da Atividade	Prática didático-pedagógica
Atividade	A atividade da aula foi a gravação dos podcast com as impressões dos alunos em relação a obra escolhida e de acordo com o roteiro que eles criaram.
Ações	Consistiram em ir em um espaço com pouco barulho e produzir os podcasts. Para isso, foi levado em consideração a clareza e a entonação dos alunos.
Necessidade	Partiu da coleta de relações que os alunos fizeram das obras e da identificação das implicações no processo de ensino e aprendizagem da prática didático-pedagógica com o podcast, para a formação leitora. Assim como, promover a experiência de argumentar oralmente por meio de mídia digital.
Objeto	Compreendeu nos podcasts literários que os alunos desenvolveram
Motivo gerador de sentido	Referiu-se à prática da oralidade por meio de estratégias de argumentação e consistência argumentativa para explanar sobre as obras.
Motivo Estímulo	Oportunizar as crianças a fazerem seus próprios podcasts literários.
Operações	As operações para essa atividade partiram dos aprimoramentos dos roteiros a partir dos apontamentos da professora e a gravação. A gravação foi realizada por meio de gravador de voz de celular.

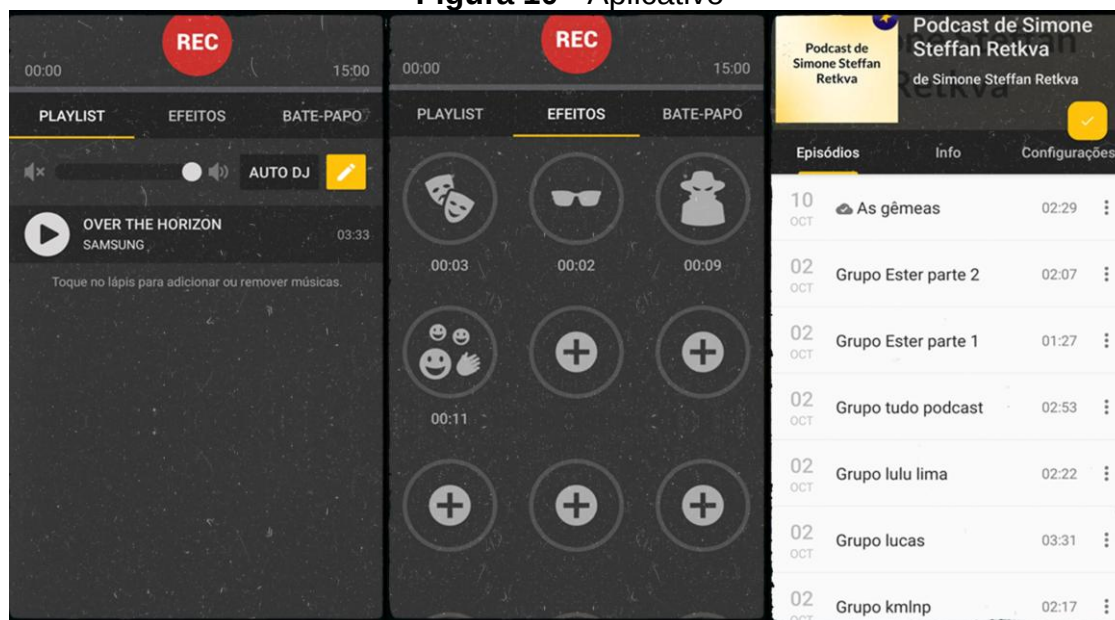
Fonte: Elaborado pelos autores.

Evidenciado o Conteúdo, foi apresentado a seguir a Forma como ocorreu na prática a aplicação do plano de aula à luz da Teoria da Atividade. Visto que para compreender a realidade concreta da intervenção é preciso reconhecer a práxis desenvolvida com os alunos, o qual é compreendido por meio das categorias que manifestam, a qualidade de pensamento, a realidade mais concreta, envolvendo suas múltiplas determinações.

Em função da limitação de equipamentos do próprio colégio foi utilizado o celular e notebook da pesquisadora para as gravações. Outro aspecto limitante do trabalho com as crianças envolve a falta de sala. Com isso, para pôr em prática a produção dos *podcasts* literários foi disponibilizada a sala da coordenação, pois era necessário um espaço com pouco barulho.

Dessa forma, os grupos foram chamados um por um, para evitar aglomeração e ter mais tranquilidade na gravação. A gravação foi feita pelo celular por meio do aplicativo Podcast Studio, o qual permite gravar, editar e inserir efeitos sonoros, e está vinculado com a plataforma de podcast *Spreaker* que permite tanto publicar, deixar no privado e fazer download.

Figura 10 - Aplicativo



Fonte: a autora

Os roteiros estavam bem organizados, com a separação dos nomes e o que cada um ia falar, no momento certo, e também havia a marcação do tempo em que os sons deveriam entrar, palmas, som de suspense, música e ovações, etc. Contudo, antes de começar a gravação foi feita uma revisão com os alunos

para que pudéssemos garantir que tudo estivesse de acordo com a proposta. Desse modo, antes de cada gravação foi conversado com os grupos sobre o roteiro e dinâmica da atividade: se precisaria acrescentar a compreensão ou outro elemento importante; revisar a organização; explicar como o aplicativo funcionava; e sobre a projeção da voz e da sonoridade das palavras.

Figura 11 - Produção dos *podcasts*



Fonte: a autora

Apesar de ser o local mais reservado, silencioso e com baixo fluxo de pessoas, em alguns momentos o barulho foi inevitável. As gravações duraram todo o dia, pois primeiro as crianças ensaiavam, testavam o gravador de voz, além de explorar o aplicativo. Alguns alunos compreenderam a dinâmica com facilidade e conseguiram falar e gravar com mais desenvoltura e se expressar com as próprias palavras. Já outros estavam mais apreensivos, com medo de errar e por isso preferiram focar no roteiro de apoio. Assim, com o nervosismo de gravar, ler e fazer com cautela, alguns grupos solicitaram para repetir a gravação.

Com isso, algumas gravações das crianças demonstraram essa dificuldade, entretanto, observou-se que elas se engajaram e estavam cativadas na produção dos *podcasts* literários, visto que procuravam fazer os áudios com qualidade. Assim como, demonstraram ter compreendido a função do texto oral como etapa importante para a elaboração da narrativa do podcast. Além da colaboração e interação entre os integrantes da equipe para alcançar o objetivo, contribuindo e se apoiando um no outro durante a gravação dos áudios.

Essa motivação dos alunos, o envolvimento ativo com a produção, além da interação e colaboração do grupo deu sentido à atividade. Segundo Leontiev (2004) o que dá sentido à atividade, ou seja, o que estabelece um vínculo entre a ação e o motivo, são as relações sociais existentes entre ele e o seu meio. O que é perceptível pelo fato que os alunos se entusiasmaram em ser protagonistas da atividade e compartilhar aquilo que produziram e se expressarem por meio dos dispositivos digitais, uma ferramenta integrante do cotidiano dos pequenos.

Uma vez que, por meio da atividade social é que a ação individual exterioriza um sentido racional, o sentido é gerado pela relação objetiva entre o motivo da atividade com aquilo que sua ação se direciona como resultado imediato, ou seja, o fim da ação (Leontiev, 2004). Nessa premissa, observamos que a atividade deu um sentido pessoal aos alunos, sentido este que compreendeu a relação do motivo com o fim esperado.

Dessa forma, a prática atingiu seu objetivo viabilizando uma práxis na qual englobou a integração dos alunos nas novas práticas presentes nos ambientes virtuais, como a literatura literária de modo crítico sob o ângulo estético, ético e político de seu uso. Assim como, o desenvolvimento do pensamento crítico, da construção da identidade cultural e potencialização da criatividade.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem da atividade foi ao encontro com sua finalidade, pois conforme a Teoria da Atividade, a necessidade só é realizada de forma sucedida quando alcança o objeto (Asbahr, 2005). Logo, as assimilações que os alunos fizeram das obras (necessidade) associado com os *podcasts* literários que os alunos desenvolveram (objeto) encontrou-se à prática da oralidade por meio de estratégias de argumentação e consistência argumentativa, além de oportunizar as crianças a fazerem seus próprios *podcasts* literários (motivo gerador de sentido e motivo estímulo) e com isso a atividade foi realizada de forma significativa.

6.4.5 Quinta aula: compartilhando os *podcasts* literários

O último dia de intervenção ocorreu em 17 de outubro de 2023 e teve 2 horas de duração.

QUADRO 5 – plano de aula 5

Estrutura da Teoria da Atividade	Prática didático-pedagógica
Atividade	Contou com a escuta de todos os podcasts literários produzidos pelas crianças e a realização de um questionário para compreender a experiência dos alunos e identificar as implicações no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, devido a percepção que algumas crianças tiveram dificuldade na primeira aula em relação aos tipos de podcast, foi levado um data show emprestado para a retomada do conteúdo.
Ações	Consistiram em apresentar os slides da primeira aula que os alunos não tiveram acesso e posteriormente a escuta das produções que realizaram em grupo. Após esse momento foi deixado um espaço para que eles pudessem expor sobre a experiência da intervenção. Por fim, foi dado aos alunos um questionário (Apêndice C) para saber como foi a experiência e identificar as implicações no processo de ensino e aprendizagem.
Necessidade	Compreendeu a retomada do conteúdo e a troca de informações a respeito do livro por meio dos podcasts produzidos por eles. Assim como, identificar as implicações que os podcasts possuem no processo de ensino e aprendizagem para a formação leitora.
Objeto	Depreendeu a escuta dos podcasts produzidos pelos colegas, assim como, reconhecer e respeitar pontos de vista diferentes.
Motivo gerador de sentido	Abarcou a escuta do trabalho produzido sobre as obras e reconhecer as diferentes visões e perspectivas dos colegas.
Motivo Estímulo	Integrou a escuta das suas próprias produções e dos colegas frente ao trabalho realizado durante as aulas e em específico sobre a percepção que tiveram dos livros.
Operações	Consistiram em fazer trazer os áudios, notebook, datashow e a caixa de som; convidar os alunos a falarem sobre os podcast e por fim, imprimir os questionários e passar aos alunos para preenchimento.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Exposto o Conteúdo, levando em conta sua relação naturalmente mútua com Forma, foi evidenciado na sequência a Forma como realizou-se na prática a aplicabilidade da Teoria da Atividade, em direção da compreensão da realidade concreta da intervenção, ou seja, reconhecer a práxis desenvolvida com as crianças.

Com isso, a prática se iniciou com a retomada do conteúdo sobre conceitos e tipos de podcast. Para isso, foi apresentado exemplos diferentes da primeira aula, pois foi observado que algumas das referências confundiram as crianças, tal como, o podcast de matérias informativas. Na primeira aula foi

exposto um podcast do resumo do Jornal Nacional da emissora Globo e outro de produção independente voltado para as crianças, contudo o primeiro remeteu a ideia de vídeo e não somente de áudio.

Contudo, durante todo o processo de intervenção os alunos aos poucos foram desconstruindo a ideia inicial que eles tinham de associar o *podcast* a produção audiovisual e *videocast*. Principalmente na quarta aula em que as crianças fizeram o próprio *podcast* literário, visto que uma das meninas ficou em receio de gravar, pois achou que iria ter imagem, e o próprio grupo explicou para ela que se tratava somente de áudio. Desse modo, no fim da retomada, percebeu que os alunos agora reconhecem os diferentes tipos de podcast que existem nas plataformas, assim como sua finalidade e o modo que podem aparecer nas plataformas digitais.

Figura 12 - Última aula: retomada do conteúdo



Fonte: a autora

Após esse momento foi apresentado para a turma os próprios podcasts, as crianças ficaram bastante atentas com os áudios e em alguns momentos era possível escutar alguns comentários relacionados com aquilo que um grupo fez e que poderiam ter feito ou que poderiam ter se expressado melhor. Além de elogiar o colega e perceberem diferentes compreensões da mesma história.

Esse momento de apreciação coletiva ocorreu de forma construtiva e foi crucial para a percepção dos alunos ao identificar os aspectos em que poderiam aperfeiçoar. A troca de informações a respeito do livro também foi expressiva na hora de falarem sobre as percepções que tiveram durante a escuta. Dessa forma, puderam reconhecer que o podcast é uma maneira de se expressar e de compartilhar suas percepções, trocar experiências e informações em relação ao livro.

Em consonância com a Teoria da Atividade de Leontiev é por meio da atividade que ocorre o desenvolvimento humano, dado que ela decorre do contexto de uma necessidade no qual o objeto que se encontra nela encontra-se a determinação, com isso, o objeto converte-se no motivo da atividade e o estímulo para realizá-la (Sá; Neto, 2020).

Dessa forma, pode-se observar que no ensino-aprendizagem desta aula, a troca de informações a respeito do livro (necessidade); a escuta dos *podcasts* produzidos por eles mesmo (objeto); e o reconhecimento de diferentes visões e perspectivas dos colegas, formaram os eixos centrais da atividade. E perante o seu encontro a atividade foi realizada de forma significativa, promovendo assim práxis.

Portanto, a práxis alcançou seu objetivo no que tange a integração dos alunos nas novas práticas de linguagem e produções presentes nos ambientes virtuais, como a literatura literária de modo crítico sob o ângulo estético, ético e político de seu uso; no desenvolvimento de escutar com atenção e no desenvolvimento da consciência crítica.

À vista disso, foram relatados nesta subseção os planos de aulas que fundamentaram a intervenção com base nos princípios da Teoria da Atividade sob o prisma das categorias marxistas Conteúdo e Forma as quais referem-se à teoria e à prática, para assim alcançar a ação concreta da proposição didática, isto é, a práxis. Por conseguinte, foi percorrido em seguida as possibilidades de mediação por meio do *podcast*, sendo este um instrumento de criação humana, na qual tem potencialidade de articular a assimilação dos saberes escolares, especialmente, no que se refere a formação de leitores, perante as estratégias e análise dos fenômenos por meio das categorias conteúdos e forma.

6.5 POTENCIALIDADE DO PODCAST COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES: estratégias e análise da intervenção por meio das categorias conteúdos e forma.

Apresentado as etapas das intervenções por meio dos planos de aula à luz da Teoria da Atividade, neste momento, foi exposto as potencialidades do *podcast* por meio das possibilidades de mediação perante a análise tendo como parâmetro as categorias Conteúdo e Forma.

Para Ianni (2011) a construção da categoria é a síntese da concepção marxista, pois é por meio dela que se desenvolve e obtém a apreciação científica de um determinado fato. A construção da categoria é o núcleo da pesquisa, é o resultado da reflexão dialética, pois conforme a interpretação se consubstancia na categoria é que se obtém a análise do que se investiga. Dessa forma, o pesquisador requer inquirir o fato em todos os seus aspectos e perspectivas, pois na pesquisa é preciso reconhecer que o fato não se conhece de imediato.

A realidade é complexa, é heterogênea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades. Se revela sobre diferentes partes. A reflexão deve observar, deve examinar essa realidade, o fato, o acontecimento que está em questão e tratar de basear a compreensão global, que implica em compreender o fato como um todo que seja vivo, não como um todo que está dissecado numa anatomia, numa fotografia, numa sincronia. Mas um todo que se apresenta tanto quanto possível vivo. (Ianni, 2011, p. 397)

Com isso, as Categorias dialética conteúdo e forma para análise dos fenômenos, indispensáveis em pesquisas científicas e na vida social, tratam de elaborações lógicas do sujeito pensante que viabilizam a realidade concreta por meio de múltiplas determinações. Portanto, para a reflexão do fenômeno em toda sua complexidade a análise do conteúdo se refere às contribuições do *podcast*, para a formação de leitores, e a forma se refere ao processo que se deu durante a intervenção para o alcance da apropriação do conteúdo. Desse modo, mediante a interação com o ambiente natural e o objeto de estudo pretendeu-se compreender o problema levantado na presente investigação, levando em consideração, o contexto cultural e social do espaço e de seus integrantes, assim como, o processo de ensino e aprendizagem de forma reflexiva.

Destarte, ratificando o problema de pesquisa, para uma melhor contextualização desta seção, foi questionado: “Se por meio de uma intervenção didático pedagógica à luz da Teoria da Atividade, é possível trabalhar a leitura literária, utilizando o podcast, tendo em vista contribuir com a formação do pequeno leitor”.

Com isso, é importante trazermos a compreensão que temos em relação a leitura literária e a formação de leitores. Conforme Manguel (1997) ler antecede a escrita, trata-se da leitura de mundo que ocorre por meio das imagens, dos sinais, dos símbolos, gestos, falas, entre outros.

Portanto, a leitura requer a compreensão de um texto, no qual o leitor atribui sentido aos signos linguísticos presentes nele. Com isso, a literatura, sendo uma produção artística na qual manifesta a experiência humana, viabiliza ampliar a experiência de vida do leitor, além de despertar e transformar a consciência crítica (Arena, 2010). Desse modo, o leitor precisa associar o texto com elementos reais e conhecimentos que já adquiriu, de forma que ele desenvolva em si uma conduta responsiva, na qual ele obtém respostas, atribui sentido e perpetua uma relação em si de perguntas e respostas, conduzindo assim um discurso interior.

Nesse contexto, compreendendo que as atividades humanas são realizadas nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens, dentre elas a linguagem oral, e as mídias digitais fazem parte do nosso meio, produzem conhecimento e transformam o modo como pensamos, tenciona-se incorporar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções.

De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR, 2023), em 2022 92% da população de crianças e adolescentes (entre 9 e 17 anos) era usuária de Internet, os jovens que não possuíam acesso encontravam-se condições de maior vulnerabilidade socioeconômica. Logo, o CGI.BR aponta que para inclusão digital e acesso universal e significativo à rede por crianças e adolescentes no Brasil é preciso incluir 2,2 milhões ao ambiente digital e garantir acesso regular à Internet de qualidade.

Reiterando o discurso de Leontiev (2004) a limitação da aquisição da humanidade se dá pelo processo de alienação, decorrente do sistema capitalista para manter a hegemonia da classe dominante, o qual estratifica tanto a

sociedade quanto ao acesso à cultura, à educação e em consequência, ao desenvolvimento máximo das qualidades humanas. Portanto, para superar a alienação é necessário garantir, no sistema educacional, um desenvolvimento multilateral e harmonioso que proporcione a todos a possibilidade de atuar com qualidade de produtor de todas as manifestações da humanidade.

Desse modo, para uma reestruturação da Pedagógica em prol de práticas educativas na sociedade globalizada mencionado por Libâneo (2001) é necessário também a oferta de uma educação mais equitativa, tanto em relação ao acesso a dispositivos e redes como também em relação às oportunidades de uso e de apropriação das tecnologias.

Nesse sentido, o Conteúdo, ou seja, às contribuições do *podcast* na formação de leitores pode ser percebido por meio das estratégias utilizadas no percurso da intervenção. E a Forma, o processo que se deu durante a intervenção para o alcance da apropriação do conteúdo está identificado nas produções dos alunos perante as atividades (Apêndice D); pela exposição dos alunos em relação a experiência da intervenção no último dia de aula, apresentada durante a conversa aberta no final das atividades e também na entrevista estruturada entregue para compreendermos o alcance da experiência; além da observação da pesquisadora durante todo o processo da intervenção.

Os grupos criaram um nome para o *podcast* e escolheram o tipo de *podcast* que iriam construir, como bate papo, entrevista e *Storytelling* (contação de história com as suas palavras). No entanto, todos os grupos tiveram como característica principal o *podcast* literário, visto que este foi o objetivo proposto na intervenção. Este tipo de *podcast* tem como premissa tratar sobre uma obra literária, sobre o autor, também traz debates sobre a obra entre outros, portanto atuou também como estratégia e motivação para que as crianças trouxessem as compreensões que tiveram das obras.

Desse modo, o processo ocorreu por meio da Teoria da Atividade, no qual compreende que o desenvolvimento humano se realiza a partir das suas atividades diante da realidade objetiva. Para isso, a motivação para uma atividade somente se manifesta em função das necessidades e de um objeto que as sustentem (Sá; Neto, 2020).

É importante ressaltar, que em todos os áudios foi solicitado para que comunicassem o nome do autor e editora do livro escolhido, sendo este um componente dos *podcasts* literários para que o público identifique e reconheça a obra, além ser um elemento relevante de aspecto ético, estético e político do uso do *podcast*.

Dos oito grupos formados, apenas um escolheu um poema da obra de Manoel de Barros, os demais optaram pelo livro “O menino e o mar”. O livro de Lulu Lima chamou bastante atenção das crianças, assim também, foi o mais requisitado no seu formato físico. Nesse contexto, foi a história que mais assimilaram, construíram sentido, realizaram generalizações e formularam conceitos que refletem a realidade concreta. De acordo com as crianças, o áudio deste livro era mais claro para realizar a escuta, e também chamou a atenção, pois no fundo podia-se ouvir o barulho do mar. Além disso, a história foi contada por um homem e uma mulher alternando as vozes quando se tratava do menino ou da menina. Outro ponto que chamou a atenção para essa obra foi sua construção, que aos poucos revelava a cegueira da menina e redireciona a ideia de capacitismo de forma implícita.

A pré-leitura (estratégia de previsão) realizada antes da escuta do *audiobook* também viabilizou uma maior afeição aos alunos, pois despertou a curiosidade e o interesse pela obra. Essa estratégia de leitura permite que o aluno vincule a vivência, os conhecimentos de mundo que possuem com o texto de forma que reduz as possibilidades de atribuição de sentidos durante este processo facilitando assim a compreensão (Arena, 2015).

Dessa forma, a próxima análise parte das saudações e apresentações iniciais e finais que as crianças proferiram nos áudios de acordo com o tipo de *podcast* que escolheram. Evidenciando que assimilaram os termos, linguagens e os principais aspectos éticos, estéticos e políticos presentes nas produções de *podcast*, além da familiaridade que alguns já tinham com outros conteúdos audiovisuais:

Olá pessoal, bom dia, boa tarde, boa noite. Aqui quem fala é o Caio, a Maria e o Matheus. [...] Hoje vamos falar sobre o livro “O menino e o mar” (Grupo KMLNP)

Hello, queridos espectadores! Hoje nós vamos entrevistar a Ana e o Manuel. Livro “O menino e o mar” da autora Lulu Lima e

ilustrado por Lalan Bessoni, editora mil caramiolas. (Grupo os entrevistadores)

Olá pessoas, sejam muito bem-vindos ao canal Tudo podcast! Solta a vinheta! Hoje estamos aqui para falar sobre o livro “O menino e o mar” [...] Foi isso pessoal, gostaram? Espero que sim, até mais! (Grupo Tudo podcast).

Boa tarde, aqui é a Manu e hoje vamos contar a história “O menino e o mar” de Lulu Lima e Lalan Bessoni com os colaboradores Arthur, Filipe e Pedro [...] Até a próxima pessoal! (Grupo Quarteto de histórias)

Nesse cenário, diante das categorias de análise, conteúdo e forma, sendo conteúdo às contribuições do *podcast* na formação de leitores mediante as estratégias utilizadas durante a intervenção identificou-se que por meio das relações sociais, as crianças, apropriaram-se das novas práticas de linguagem e produções e das novas formas de convivência e interação interpessoal encontradas na web. Já a forma, isto é, o processo que se deu durante a intervenção para o alcance da apropriação do conteúdo ocorreu por intermédio do *podcast*, ferramenta de criação humana que atuou como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, Conteúdo e Forma sendo dimensões indissociáveis, se confrontaram, fomentaram e movimentaram o trabalho pedagógico.

Isso acontece devido ao fato de que os processos de desenvolvimento decorrem da interação e das formas de mediação cultural vivenciadas pelos sujeitos. Como por exemplo, a apropriação dos objetos e dos fenômenos criados socialmente: Os instrumentos, um objeto social criado pelo homem que o indivíduo se apropria e por meio dele desenvolve novas operações motoras; e a linguagem, um fenômeno da cultura intelectual na qual desenvolve novas funções psíquicas. A apropriação dessas qualidades acontece por meio das relações com outros seres humanos, sendo um processo de aprendizagem no qual se apropria da experiência humana. Nesse sentido, as aptidões que o indivíduo desenvolve depende das relações que se tem e das atividades em que se envolve (Leontiev, 2004).

As contribuições do *podcast* na formação de leitores pode ser percebido também nas generalizações que os alunos fizeram ao trazer o texto nas próprias palavras. Nesse sentido, muitos alunos falaram brevemente sobre a história de

forma espontânea. A atividade de falar nas próprias palavras a história que ouviu permite à criança desenvolver sua capacidade de generalizar, de se expressar, além de atuar na aprendizagem da linguagem oral e escrita. Como podemos ver na produção a seguir:

Figura 13 - *Podcast Grupo Lucca*



Fonte: A autora

Sob essa perspectiva, perante as categorias de análise, conteúdo e forma, foi observado que os alunos foram capazes de generalizar e de se expressar por meio da narrativa por meio das estratégias utilizadas no percurso da intervenção. Muitas dessas narrativas foram realizadas como minicontos, no qual os pequenos apresentaram de forma breve a história escolhida.

Os minicontos ou microcontos são narrativas curtas que se popularizou concomitantemente com os meios digitais, pois sua comunicação é dinâmica e tem a finalidade de aguçar o ouvinte a ler a obra. A atividade com microcontos, com os alunos, viabiliza a posição deles de forma crítica em frente ao texto, a criatividade e a capacidade de sintetizar a história. Além de diversas possibilidades de interpretação. Sua estrutura consiste basicamente em brevidade, narratividade e intertextualidade (Carvalho, 2016).

A intertextualidade, isto é, a mobilização de conhecimento do mundo na formação do significado de um texto é de grande relevância no desenvolvimento do aluno, pois viabiliza uma ampliação do sentido, visto que gera novas possibilidades e movimenta sentidos. Essa intertextualidade pode ser percebida no podcast a seguir:

Figura 14 - Grupo as gêmeas

Fonte: A autora

Em cada etapa do desenvolvimento, a criança atribui sentidos distintos da realidade e do seu meio. Sendo que nesse processo o pensamento e os significados vão formando uma nova relação com o meio e com o seu desenvolvimento. Isso ocorre, porque a criança entende o significado de uma palavra diferente de um adulto e consoante com a etapa de desenvolvimento que ela se encontra. A palavra para a criança está vinculada inicialmente ao concreto, ao visual, e ao longo de seu desenvolvimento ela passa a assimilar todos os aspectos da realidade e amplia a sua capacidade de generalizar (Vigotski, 2018).

Com isso é preciso levar em consideração a compreensão de sentido e significado que cada indivíduo faz mediante a mesma situação. Assim como, o sentido e significado está diretamente conectado com as relações sociais que a criança tem com o seu meio. Assim é necessário proporcionar contextos que contribuam para a generalização infantil e consequentemente no desenvolvimento do pensamento.

Dessa forma, as crianças trouxeram no podcast as compreensões que tiveram da obra. Apresentando assim, diferentes sentido e significado:

Eu gostei muito do livro porque isso ajuda as pessoas a gostar do mar, quem tem medo... E para isso também, para eles aprenderem que pessoas cegas podem ajudar a pessoa que enxerga (Grupo as gêmeas).

A gente compreendeu que mesmo estando cega ou você não enxerga você pode imaginar pela sua mente e pelo tato. Que mesmo que você não esteja enxergando, você pode sentir, ou seja, você pode sentir as coisas pelo tato (Grupo Lucca).

Eu gostei bastante da atitude da menina em ajudar o menino. Aprendi que não precisa ter medo de nada, é só praticar e ir aos poucos. (Grupo Lulu Lima).

Eu particularmente gostei mais da menina, eu achei ela bem empoderada, ela conseguiu convencer o menino pelos gestos (Quarteto de histórias)

É relevante ressaltar que alguns grupos trouxeram para a compreensão a lição de moral. Reiterando que na pesquisa em relação ao perfil dos alunos, a maior parte entende a importância da leitura relacionando-a com o aprendizado da escrita, moral da história e gramática. Desse modo, com base nessas informações, a análise dos dados por meio das categorias conteúdo e forma, pode-se identificar que a produção dos *podcast*, enquanto conteúdo, contribuiu na atribuição de sentidos. Assim como na compreensão de sentido e significado, visto que a forma, ou seja, o processo que se deu durante a intervenção viabilizou a interação em prol da generalização e como resultado o desenvolvimento do pensamento.

Nesse sentido, observou-se que os alunos conseguiram ir além das próprias perspectivas. Visto que o trabalho coletivo abriu espaços para o diálogo, para a interatividade e com isso conseguiram se sentir seguros em opinar e expressar seus conhecimentos. Como podemos ver na produção subsequente:

Figura 15 - Quarteto de histórias



Fonte: A autora

Nessa perspectiva, observou-se que os alunos apresentaram seu desenvolvimento no nível de desenvolvimento real. Conforme a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a zona de desenvolvimento real ou atual é o momento em que a criança passa a ser capaz de realizar algumas funções de forma

independente em breve aquilo que agora precisa da colaboração e orientação dos pares e professores (Prestes, 2011). Vale ressaltar que a autora explicita que em nenhum momento Vigotski fala do nível potencial de desenvolvimento, pois o pensamento desta teoria entende-se que nada está pré-determinado no desenvolvimento humano.

O único grupo que escolheu o poema “Exercício de ser criança” de Manoel de Barros foi composto pelos alunos C21, C8, C6, C14. Os alunos inicialmente leram o poema, cada um falando uma parte e somente no final deram uma pequena fala sobre a compreensão que tiveram, contudo percebeu que houve poucas atribuição de sentidos e significado e inferências explícitas e implícitas. A seguir, é possível observar a produção referente a obra citada.

Figura 16 - Podcast Grupo Éster



Fonte: A autora

Podemos observar que, foi o grupo que mais apresentou dificuldade e pouco resultado, uma vez que não escolheram o tipo de *podcast* que iriam produzir e acabaram por fazer um *audiobook*, percebeu-se que não compreenderam a atividade proposta. Na gravação leram o texto com um pouco de dificuldade, com isso tiveram pouco desenvoltura na oralidade, assim como, demonstraram pouca familiaridade com as formas e termos presentes na web e nos *podcast*. À vista disso, observou que não se apropriaram integralmente dos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Em consonância com Teoria Histórico-Cultural trata-se da zona de desenvolvimento iminente (ou proximal em algumas traduções) no qual as funções psíquicas do indivíduo não se desenvolveram completamente, pois estão no período inicial. Com isso, ela precisa da colaboração de alguém mais

experiente, pois não significa que ela vai se desenvolver de forma obrigatória e sim que ela pode se desenvolver. Nesse sentido, a atenção do professor deve se direcionar naquilo que não foi alcançado, todavia, há a possibilidade de ser realizado a partir da imitação, viabilizando a superação das suas próprias dificuldades e se desenvolvendo assim, por meio da interação com outros indivíduos (Prestes, 2011).

Desse modo, a estratégia de abrir espaços para o diálogo e compartilhar os *podcasts* literários, como instrumentos mediadores da relação entre alunos e tarefas de aprendizagem, é relevante no processo de ensino-aprendizagem. Visto que conduzir as trocas de informações a respeito do livro como Motivo Estímulo da atividade permitiu aos alunos ouvir a compreensão do colega e confrontá-lo com o seu e reorganizar seus pensamentos, elaborar sínteses e construir conhecimentos novos. Sobre a percepção das crianças sobre a produção e compartilhamentos dos *podcast* literários dos colegas alguns alunos se manifestaram:

Muito legal porque você entende bem mais o livro (C16)
Achei muito legal ver a forma como todos veem o livro do jeito deles. (C22)

Considerando a relação dialética entre conteúdo e forma, as produções e interações promovidas pela proposição didática viabilizou uma compreensão maior da história. Em consonância com Leontiev (2014), para o alcance dos objetivos de uma atividade de forma concreta, ela precisa estar atrelada aos motivos que a desencadearam. Contudo, os motivos geradores nem sempre são suficientes, para isso, é necessário um motivo no qual faça sentido e que possua um significado para os pequenos. Com isso, o motivo estímulo impulsiona a ação imediata e o aluno ao realizar as ações passa a se sentir estimulado e desponte para o interesse da atividade. Desse modo, o motivo estímulo que concerniu em escutar histórias por meio de podcast e debater os temas entre os colegas e produzir seu próprio podcast impulsionou os alunos a ação imediata e consequentemente alcançou os objetivos da atividade.

Castro (2006) expõe sobre a imposição de temas desvinculados da realidade da criança e da não valorização do interesse delas, crítica a qual é constante nos estudos de Vigotski. Sendo que quando as atividades

desenvolvidas derivam somente do ponto de vista do professor, o ponto de partida passa a ser, na essência, o ponto de chegada. Nessa perspectiva, na análise do perfil dos alunos, foi constatado que todos os alunos possuem celular com acesso à internet, sendo que 85% também dispõem de outro dispositivo digital, assim como, todos os dias acessam a web para várias atividades que estão ligadas ao lazer e comunicação. Desse modo, o universo digital faz parte do cotidiano dos pequenos, portanto, está vinculado a realidade das crianças e valoriza suas predileções.

Nesse contexto é relevante que o trabalho pedagógico propicie uma educação voltada aos interesses das crianças concomitantemente ao conhecimento historicamente acumulado de forma crítica e emancipatória. Visto que proporcionar aos alunos oportunidades de acesso aos dispositivos eletrônicos não atua somente como motivação, mas também prevalece uma educação equitativa que se opõe à estrutura social marcada pela desigualdade de oportunidades.

Após a análise, por meio das categorias Conteúdo e forma, isto é, às contribuições do *podcast* na formação de leitores e o processo que se deu durante a intervenção por meio das estratégias utilizadas no percurso da intervenção à luz da Teoria da Atividade de Leontiev, foi percorrido neste momento a exposição dos alunos em relação a experiência da intervenção para compreendermos o alcance da experiência.

Nessa premissa, no final das ações interventivas foi realizada uma coleta de dados, por meio de entrevista estruturada. Dos 31 alunos, 29 responderam à pesquisa. À vista disso foi questionado se eles gostaram de ouvir histórias por meio do *audiobook*, 86% responderam que sim, 10% mais ou menos e 3% não. 79% dos alunos afirmaram que escutaria novamente em outro momento, 10% não e os outros 10% talvez. Apesar das primeiras perguntas serem objetivas, o aluno C29 escreveu ao lado dessas questões que “Ouvir por meio do *podcast* é uma das formas mais legais de se descobrir histórias novas”.

Descobrir histórias novas é um movimento a mais na apropriação da cultura historicamente elaborada, pois quanto mais leitura se tem, mais repertórios, mais o pequeno leitor se apropria da cultura humana e mais relações socioculturais com o texto ele consegue realizar no ato de ler, para assim,

alcançar a compreensão e se tornar um leitor que estabeleça com o enunciado uma relação dialógica e responsiva (Arena, 2010). Com isso, quanto mais leitura literária o professor trazer em sala de aula, nos diferentes suportes disponíveis, incluindo *audiobook* e miniconto, maior alcance de repertórios socioculturais os alunos terão acesso.

A contação de histórias é uma das possibilidades motivadoras de aprendizagens no contexto escolar. Conforme Bajard “[...] antecedeu o início da história, marcado pela invenção da escrita. É uma prática cultural tão antiga, que alguns antropólogos a consideram como um dos critérios que permitem caracterizar os *homo sapiens* [...]” (2014, p. 27). Assim, a narração de histórias é uma prática que pertence a todas as culturas, as sociedades tradicionais, e é o princípio da educação, pois diferentes povos utilizavam da contação para passar de geração em geração as histórias de sua comunidade.

A prática da oralidade é uma forma do homem descobrir o mundo, interpretar a realidade, além de referências dos ideais da sociedade em que está inserido. Assim como o aspecto cultural, a contação enriquece a língua oral do ouvinte em razão do discurso articulado, extenso e complexo diferente daquela ouvida no cotidiano (Bajard, 2014).

Em relação ao *podcast* literário, áudios que abordam sobre uma obra literária, sobre o autor, além de debates entre outros, 68% escutaria novamente em outro momento, 27% não e o restante não respondeu essa questão. Em relação às histórias trabalhadas com as crianças 83% gostaram e 10% responderam que não apreciaram a escuta.

Outra questão abordada concerne ao livro físico das mesmas histórias que foram trabalhadas em sala de aula, 86% respondeu que gostaria de ler ou já leu a obra “O menino e o mar”, 7% leria os dois livros e somente 3% não leria. É relevante ressaltar que foram doadas as duas obras para a sala de aula para que eles tivessem acesso ao livro, e durante toda intervenção foi observado que boa parte das crianças buscavam o livro na caixinha em que a professora regente acomodava em sua mesa com demais livros para lerem em momento de ócio.

Nesse contexto, compreende-se que as tecnologias digitais, em específico o *podcast*, podem atuar como instrumentos mediadores da relação

entre alunos e atividades em prol da formação leitora. Visto que esta ferramenta exerceu a mediação no que refere na leitura do livro, como fonte de repertório e principalmente na compreensão da história, atributo essencial para o desenvolvimento do leitor. Além do processo de formação de leitores que estabelece uma relação dialógica e responsiva com os enunciados e constroem significados, os alunos demonstraram interesse de irem em busca do livro e de outras obras.

Por fim, foi questionada se gostaram de produzir seus próprios *podcasts* literários, 90% deram uma resposta positiva:

Eu achei legal de fazer, nós falamos, colocamos música entre outros. E depois ouvimos o que produzimos, eu achei legal por isso (C14)

Eu achei muito legal, além de eu poder fazer o podcast com meus colegas de turma, no final das contas ficou muito colaborativo, dinâmico e divertido. (C19)

Eu gostei bastante, foi uma ótima experiência, foi muito divertido começar um roteiro do zero, conversar sobre o livro, gravar, ouvir depois de pronto. Com certeza queria fazer mais. (C24)

Muito emocionante já que foi minha primeira vez, pelo menos tive uma experiência (C26)

Eu gostei muito, bem criativo a ideia de todos, achei bem legal e divertido de produzir um podcast (C28)

Eu achei muito legal e divertido foi uma experiência que gostei muito! Fico feliz de ter a chance de fazer um podcast literário com meus colegas (C29)

Nessa perspectiva, em consonância com Leontiev (2004) o que dá sentido à atividade do sujeito, aquilo que gera uma conexão da ação com o motivo, são as relações sociais existentes entre ele e o seu meio. O sentido é constituído pela relação objetiva entre o que fomenta a ação no indivíduo, ou seja, o motivo da atividade com aquilo que sua ação se direciona como resultado imediato, em outras palavras, o final da ação. Com isso, pode-se observar que a prática realizada com os alunos, sob tal perspectiva, teve sentido para os alunos, e formou-se um elo entre a ação da atividade e seu motivo, impulsionado pelo motivo estímulo, propiciando assim, resultados que evidenciaram o aprendizado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A partir dessas informações, a análise dos dados por meio das categorias conteúdo e forma, sendo o conteúdo, a estrutura, a totalidade entre componentes, interações e transformações próprias dos fenômenos, isto é, as contribuições do *podcast*, para a formação de leitores, e a forma se refere ao elo, o modo que esse processo se manifesta historicamente, ou seja, processo que se deu durante a intervenção para o alcance da apropriação do conteúdo, infere-se que o trabalho com *podcast* e *audiobook* pode atuar como um instrumento de mediação em prol do desenvolvimento do leitor

Nesse panorama, a exposição do Conteúdo e forma, perante a análise das produções de podcast em conjunto de todo o processo da intervenção viabilizou o alcance dos resultados obtidos em termos das potencialidades e capacidades psíquicas desenvolvidas pelos alunos no decurso do desenvolvimento da presente pesquisa. As categorias dialéticas, de acordo com Ianni (2011) “[...] é a síntese da proposta de Marx, isto é, como se explica cientificamente um acontecimento, como se constrói a explicação” (p. 397).

Desse modo, podemos observar a partir deste estudo e dos seus pormenores que o podcast pode atuar com uma ferramenta na contribuição de estratégias que estimulem a leitura e, conseqüentemente, a formação de leitores. Dado que, durante toda observação e análise, compreendeu-se que a prática pedagógica, à luz da Teoria da Atividade, promoveu possibilidades de práticas colaborativas, socialização, aprimoramento da capacidade de expressão e aprendizado, além do uso crítico e reflexivo das tecnologias em prol de atributos relevantes na formação do leitor, assim como, na formação da identidade cultural, e no alcance da cidadania e da participação social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu da premissa de que o ensino da leitura literária não se refere meramente à aprendizagem da escrita e da leitura, pois ela manifesta a experiência humana e viabiliza ao leitor expandir sua experiência de vida, e conseqüentemente, promover e transformar a consciência crítica de quem a lê. Desse modo, compreende-se a necessidade de trabalhar a leitura literária de forma que os pequenos se apropriam da cultura humana e se tornem leitores que estabeleçam uma relação dialógica e responsiva com os enunciados e construam significados. À vista disso, com o avanço tecnológico surgiram novas possibilidades de encontrar a literatura nos dispositivos digitais as quais possuem diferentes práticas de linguagem e novas formas de convivência e interação interpessoal.

Nessa premissa, considerando que as ferramentas digitais estão presentes no nosso dia, pretendeu-se compreender “Se por meio de uma intervenção didático pedagógica à luz da Teoria da Atividade, é possível trabalhar a leitura literária, utilizando o podcast, tendo em vista contribuir com a formação do pequeno leitor”. Portanto, o objetivo geral deste estudo consistiu em compreender o *podcast* como instrumento didático pedagógico, a fim de identificar suas implicações na formação de leitores, tendo como parâmetro alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública localizada em Londrina.

Desse modo, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo foram discutidos em cada seção os objetivos específicos para ir ao encontro da resposta do nosso problema de pesquisa.

Com isso, compreendeu-se que o processo de escolarização da leitura no Brasil encaminhou-se para o acesso à cultura letrada, aprendizagem da língua materna e da gramática, logo a leitura literária incorporou no currículo escolar de forma inadequada, sem englobar a formação do leitor o qual tenha a necessidade de ler. Nesse sentido, a escola, historicamente, passou a entender que para formar leitores era necessário criar hábito, gosto e prazer pela leitura.

Essa concepção pedagógica produtivista, que prevalece metodologias do ensino da leitura literária voltada para a alfabetização e que promove hábito,

gosto e prazer pela leitura, se mantém presente no documento norteador do currículo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual foi elaborada para atender a lógica do capital. Nesse contexto, ela abrange diferentes concepções ideológicas as quais se põe em contradição. Nesse contexto, entende-se que é necessário consolidar a formação de professores em favor da qualificação do trabalho docente o qual prevaleça a reflexão e consciência coletiva por meio dos campos teóricos, metodológicos e técnicos, pois quando o professor dispõe da ciência e da crítica no seu exercício profissional em consonância com as condições históricas sociais em que está inserida, é possível romper com as relações de poder existentes e atender aos interesses da classe dominada.

Desse modo, entendemos que por meio de um referencial teórico-metodológico é possível uma mudança intencional que encaminhe o professor tanto na formação docente, quanto na educação básica, para uma educação crítica e emancipatória, e que rompa com as concepções dos aparelhos ideológicos do Estado.

Nesse sentido, trouxemos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a Teoria da Atividade de Leontiev como referencial teórico-metodológico para uma educação orientada na formação humana por meio da atividade intencional em prol de novas experiências literárias e como consequência o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento social.

Com isso, as concepções abordadas neste estudo partem de uma concepção de homem que o concebe como sujeito histórico e social, e perante seus pressupostos dialéticos, a humanização ocorre em consonância com as possibilidades concretas de apropriação das objetivações humanas produzidas historicamente e culturalmente. Logo, trata-se de uma concepção que visa processos educativos que leva em consideração as vivências e as relações sociais ao qual fazemos parte, e busca superar a alienação oriunda da sociedade capitalista para constituir um sistema de educação que permita um desenvolvimento multilateral e harmonioso.

À vista disso, a teoria de Leontiev compreende que a atividade orienta o sujeito no mundo objetivo. Assim, toda atividade humana deve estar conectada com as relações sociais de seu meio, pois ela está incorporada no âmbito das relações sociais. Logo, a atividade escolar deve ser realizada da mesma forma,

tendo em vista toda a estrutura que ela engloba. Desse modo, a teoria contribui nas atividades organizadas, pois a atividade requer motivos significativos para que ela seja realizada tanto pelo estímulo à ação, quanto por um sentido condizente. Portanto, ao realizar um planejamento de atividades ela precisa ir de encontro com objetivo, necessidade e motivos dos alunos.

Portanto, a prática didático-pedagógica em prol da formação leitora realizada com os alunos foi estruturada a partir das concepções da Teoria da Atividade. Tendo em vista que a formação do leitor está voltada para a necessidade de ler. Nesse sentido entendeu-se que ler é compreender, pois a compreensão do livro de literatura não ocorre após a leitura, mas sim, ao ler, o leitor atribui sentido e como consequência entende o que está escrito. Ademais, a função da leitura literária na formação do indivíduo viabiliza o processo de humanização e o desenvolvimento cognitivo, bem como, o conhecimento científico, espiritual e cívico.

Com isso, os dispositivos digitais sendo uma ferramenta da cultura historicamente elaborada para apropriar-se do seu uso social ela precisa ser mediada intencionalmente de forma que os pequenos internalizem as qualidades humanas cristalizadas nelas. Com isso, é necessário que a escola e o professor viabilizem a mediação dessa ferramenta de forma significativa. Nesse contexto, os dispositivos digitais proporcionam amplas possibilidades, dentre elas a articulação da leitura literária. Por se tratar de um recurso pouco usado no contexto escolar ela atua como agente motivador da aprendizagem viabilizando o alcance do objetivo da atividade e consequentemente as generalizações que contribuem no desenvolvimento cognitivo dos pequenos.

Nesse contexto, a investigação dialética na qual envolveu a análise da realidade objetiva mediante os aspectos contraditórios que compreendem seu movimento por meio das categorias conteúdo e forma apurou-se a essência do objeto. Assim, o objeto, ou seja, o podcast como instrumento pedagógico para a formação de leitores do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da Teoria da Atividade atuou como uma ferramenta relevante na apropriação do conteúdo e na compreensão do texto.

Com isso, pode-se observar que o podcast atuou como Motivo Estímulo o qual propiciou o interesse real dos alunos para a realização da atividade e a

compreensão da leitura ocorreu de forma dinâmica e coletiva produzindo assim atribuição de sentidos e significado e inferências explícitas e implícitas; qualidades pertinentes para a formação do leitor. Logo, a Teoria da Atividade de Leontiev, por meio das estruturas que a compõem, contribui nas atividades organizadas em prol da formação leitora. Desse modo, conclui-se que as novas experiências literárias por meio do *podcast*, um recurso alternativo, criativo e motivador, contribui potencialmente nas estratégias que estimulem a leitura.

Nesse contexto, compreende-se que as tecnologias digitais, em específico o *podcast*, podem atuar como instrumentos mediadores da relação entre alunos e atividades em prol da formação leitora. Visto que esta ferramenta exerceu a mediação no que refere na leitura do livro, como fonte de repertório e principalmente na compreensão da história, atributo essencial para o desenvolvimento do leitor. Além do processo de formação de leitores que estabelece uma relação dialógica e responsiva com os enunciados e constroem significados, os alunos demonstraram interesse de irem em busca do livro e de outras obras.

Apesar de alguns percalços durante a intervenção devido a disponibilidade da escola em relação ao acesso aos aparelhos tecnológicos e a internet, o trabalho com os alunos permitiu também que os alunos compreendessem que as ferramentas digitais têm amplas possibilidades além daquelas que eles já utilizam, contemplando assim as diferentes determinações e diversas relações com este produto cultural.

Com isso, concluímos que a pesquisa propiciou a compreensão de elementos essenciais na formação humana e literária dos pequenos, no qual proporcionou significados sociais tanto a partir da leitura literária como no uso social das tecnologias. Desse modo, infere-se que o professor, compreenda os processos que envolvem o desenvolvimento humano em sua totalidade de forma a poder construir meios para a efetivação de outros modos de ser e estar no mundo. Para tanto, deve-se levar em consideração dois processos: a apropriação daquilo que já foi elaborado historicamente e da objetivação de novas idealizações. Esses dois processos entre o homem e a sociedade, permite tornar-se humano a partir daquilo que já se criou e de recriar aquilo que se espera que nos tornemos.

A partir das reflexões presentes na presente pesquisa, espera-se que este estudo possa inspirar os professores a repensarem a ação docente no que se refere nas suas próprias práticas de educação, nas estratégias de ensino para a formação do leitor e a inserção dos dispositivos digitais, e no desenvolvimento de motivos geradores de sentido tendo como eixo central um processo de ensino e aprendizagem cada vez mais significativo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Letícia Gantzias. **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. 105569-105576, 2021.
- AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, n. 4, p. 98-121, 2020.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. **Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, p. 53-61, 2003.
- ARENA, Dagoberto Buim. Para ensinar a ler: práticas e tendências. MIGUEL, José Carlos; REIS, Martha. **Formação Docente-Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 135-154, 2015.
- ARENA, Dagoberto Buim. Significado e sentido em Jakubinskij, Volóchinov, Medviédev e Bakhtin. Significado e sentido na educação para a humanização. Marília-SP: Oficina Universitária, p. 55-79, 2019.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de educação**, p. 108-118, 2005.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 265-272, 2014.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 33, p. 414-427, 2013.
- BAJARD, E. **Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2º edição. 2014. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. Estética da criação verbal. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 112-130.

BANCO MUNDIAL, et al. O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem: 2022. **EDIÇÃO DA CONFERÊNCIA**, 23 de Junho de 2022.

BARROCO, S. M. S.; COSTA, M. L. e S.; COELHO, T. P. C. O mundo dos homens criativos e violentos: Considerações da psicologia à educação. *In*: BARROCO, S. M. S.; DA SILVA, G. L. R.; TADA, I. N. C. **Violência na escola: Enfrentamentos à luz da psicologia histórico-cultural**. Porto Velho, RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR - EDUFRO, 2021. p. 19-43.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & sociedade**, v. 26, p. 22-31, 2014.

BARROS, Manoel. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BIANCHI, Alvaro. Temas e problemas nos projetos de pesquisa. **Estudos de Sociologia**, 2003.

BRANCO, Emerson Pereira et al. Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 271-294, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Notas sobre o Brasil no Pisa 2022

BRASIL. Lei nº 14.333, de 4 de Maio de 2022. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.333-de-4-de-maio-de-2022-397571615> Acesso em: 17 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: **A Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Remate de males, 2012.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 10ª Ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2008

CARVALHO, Damiana Maria de. Leitura e reflexão: a riqueza dos microcontos. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, 2016. p. 40.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018.

CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem piaget e vygotsky. **Revista psicopedagogia**, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006.

CGI.BR. TIC Kids Online Brasil 2022 [livro eletrônico]: **Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: < [tic kids online 2022 livro eletronico.pdf \(cetic.br\)](https://cetic.br/tic-kids-online-2022-livro-eletronico.pdf) >. Acesso em: 26 jul.. 2024

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista, categorias e leis da dialética**. SP: Alfa-Omega, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7º ed. São Paulo: Moderna, 2002.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, 2018.

CRUZ, Sônia. **O podcast no ensino básico**. 2009.

DAVIDOV, V. V. **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: CRV, 2020.

DUARTE, Cristina Rothier. PODCAST CONTA PRA MIM? NA PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **DARANDINA REVISTELETRÔNICA**, v. 16, n. 2, p. 50-63, 2023.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 79-105, 2000.

ELHAMMOUMI, M. O paradigma da pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária, p. 25-36, 2016.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A categoria marxista conteúdo e forma na leitura literária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 1972-1983, 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3 ed. rev., atual. e ampl. Chapecó: SC Argos, 2018.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: DA TEORIA À PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR**. Pedagogia ao Pé da Letra, 2012.

GILL, Claudine Faleiro. **Uma experiência de pesquisa sobre podcast no ensino de literatura**. Ciclo Revista, p. 1-6, 2016

IANNI, Octávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, abr 2011 - ISSN: 1676-2584. p. 397-416

KIRCHOF, Edgar Roberto. Desafios para o ensino da literatura digital. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 35, p. 127-142, 2013.

KLEM, Suelen Cristina dos Santos; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Análise da categoria conteúdo e forma da obra Azur & Asmar: reflexões sobre as relações étnico-raciais dentro e fora da escola. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução: Marcelo José de Souza e Silva. Domínio Público. 2014.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. **Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR**, 2015.

LIMA, DETIMAR PEREIRA DE. **A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**' 09/12/2020 74 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, Natal.

LIMA, Elieuzza Aparecida; GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, RJ de. Leitura e literatura infantil: organização de espaços, acervos e materiais na escola. **Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 47-66, 2015.

LIMA, Elieuzza Aparecida; GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, RJ de. Leitura e literatura infantil: organização de espaços, acervos e materiais na escola. **Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 47-66, 2015.

Lima, Lulu. **O menino e o mar**. São Paulo: Editora Mil Caramiolas, 2020

LOPES, Q. V., SANTOS, A. R. J., A TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV: PONTOS-CHAVE. **Revista Trabalho Necessário**, v. 22 n. 48, 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARTINS, Lígia Marcia. **Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias**. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações, v. 2, p. 449-474, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1983. (Os economistas, vol.I)

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MAYORAL, María Rosa. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. Tradução de Simone Rezende da Silva. Buenos Aires, CLACSO, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. **Marx, Gramsci e Vigotsky: aproximações**, v. 2, 2009.

MERETT, F. N.; FRANCO, S. A. P. Dimensões dialéticas na obra “O Filho Maldito” de Balzac: possibilidade para o desenvolvimento do ato de ler no Ensino Fundamental II. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.I.], v. 16, n. 45, p. 327-347, 2019.

MILLER, Stela; CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 261-270, 2016.

MOMESSO, Maria Regina et al. Educar com podcasts e audiobooks. Educar com podcasts e audiobooks. 2016

MORETTI, V. D.; MARTINS, E.; SOUZA, F. D. **Método Histórico-Dialético, Teoria Histórico-cultural e Educação: algumas apropriações em pesquisas sobre formação de professores que ensinam matemática**. RIPEM- International Journal of Research in Mathematics Education, [S.I.], v. 6, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20172/mpm5612/vanessa.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

OLIVEIRA, Genoir da Silva. Geração Alpha entre a realidade e o virtual: o sujeito digital. **Ijuí (RS): Ed. Unijui**, 2019.

PADILHA, Rosana de Fátima Silveira Jammal; FILHO, Domingos Leite Lima. Alexis Nikolaevich Leontiev e a Teoria da Atividade. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 1, p. 61-76, 2019.

PEDRO, VIVIAN VENTURA TOME. **O LUGAR DA LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA: estudo de caso sobre a formação do leitor no 5º ano do Ensino Fundamental'** 27/09/2022 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis.

PEREIRA, Ana Mônica. Projeto Político Pedagógico: Avanços e Perspectivas no cotidiano escolar. **O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE**, p. 4-16. 2010

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

RETKVA, Simone Steffan. **A formação do leitor no Projeto Palavras Andantes em Londrina -PR**. 2022. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2022_Simone_Steffan_Retkva_TCC.pdf. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3°. ed São Paulo: Atlas, 1999.

ROATELI, Adrielly et al. CONTEÚDO, FORMA E DESTINATÁRIO: A AÇÃO DOCENTE E A LITERATURA. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, 2022.

SÁ, Lucas Vivas; NETO, Hélio da Silva Messeder. Teoria da atividade em foco: enlaces com a formação do professor de química. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 23-43, 2020.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 6, n. 12, p. 1-16, 2014.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Márcio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SANTOS, Emina Márcia Nery dos; SAMPAIO, Luane Tomé dos Nascimento; LIMA, Francisco Willams Campos. As dicotomias no contexto e no texto da BNCC como projeto educacional. **Roteiro**, v. 48, n. 1, p. 7, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SILVA, Michele Oliveira da; MANZINI, Eduardo José. Instrumentos de avaliação com enfoque Educacional: revisão sistemática. **Olhar de Professor**, v. 18, n. 2, p. 253-267, 2015.

SILVA, R. J. **Formar leitores na escola**: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. Informação & Informação, Londrina, v.20, n.3, 2015.

SILVA, R. J. **Leitura, biblioteca e política de formação de leitores no Brasil**. [S.l.]. Bjis. V.3, n.2. Jul/dez. 2009.

SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza; MARTHA, Alice Áurea Penteado. "Tratado" e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, p. 211-230, 2015.

SOARES, Magda et al. A escolarização da literatura infantil e juvenil. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, 2004.

TOASSA, Gisele. " ATRÁS DA CONSCIÊNCIA, ESTÁ A VIDA": O AFASTAMENTO TEÓRICO LEONTIEV-VIGOTSKI NA DINÂMICA DOS CÍRCULOS VIGOTSKIANOS. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 445-462, 2016.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 285-314, 2009.

UEL. **Projeto Político-Pedagógico Colégio de Aplicação Pedagógica José Aloísio Aragão**. Londrina, 2022.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Papirus Editora, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. O problema do meio na Pedologia. In: **Sete Aulas de L. S Vigoski. Sobre os Fundamentos da Pedologia**. Tradução e

organização: Zoia Prestes; Elizabeth Tunes: tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. -1 ed. – Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p.73-92.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A pré-história da linguagem escrita**. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. v. 10, 1988.

WYZYKOWSKI, Tamini; FRISON, Marli Dallagnol. Instrumentos pedagógicos e sua relação com o desenvolvimento humano e a constituição profissional na docência. **Eutomia revista de literatura e linguística**. Recife, 27(1): 258- 278, Out. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Editora Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. A Leitura no Brasil: sua história e suas instituições. **Campinas: Unicamp**, sd< <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em, v. 20, 2018.

ZOARA, Failla. **Retratos da Leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante , 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada

Esta entrevista é parte de um material de coleta de dados para a pesquisa intitulada “O *PODCAST* COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE” a qual está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina- PPEDu- UEL. Esse meio de coleta de dados, destina-se à professores e professoras do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo desta entrevista é compreender como são desenvolvidas as práticas de leitura literária em sala de aula e o uso de recursos digitais para a mesma. Por questões éticas, não há necessidade de identificação. Os dados pessoais obtidos não serão revelados, garantindo assim o anonimato do/da respondente. A participação consciente de todos é de fundamental importância para que a pesquisa obtenha dados reais.

1 - Perfil do professor(a)

a) Genero _____

b) Idade _____

2 - Sobre a profissão

a) Qual sua formação acadêmica?

b) Quanto tempo leciona no Ensino Fundamental I?

c) Qual série atua atualmente?

3 - Sobre leitura:

a) Qual a sua concepção sobre o ato de ler?

b) Qual sua concepção sobre leitura literária?

c) Costuma ler livros literários? Com que frequência?

4 - Sobre a ação docente

- a) Você desenvolve as práticas de leitura literária em sala de aula? Se sim, de que maneira você desenvolve? Com que frequência?
- b) Qual seu objetivo ao trabalhar com a literatura?
- c) Você elabora algum planejamento para trabalhar com a literatura? Se sim, de que forma?
- d) Você utiliza alguma teoria pedagógica para planejar e realizar a prática de leitura? Qual? Por quê?
- e) Quais os recursos pedagógicos que costuma utilizar para desenvolver práticas de leitura?
- f) Qual metodologia utiliza para contar as histórias?
- g) Você utiliza algum critério para escolha dos livros de literatura para trabalhar com os alunos? Quais?
- J) Quais suportes de leitura literária você utiliza em sala de aula para práticas de leitura? (pode marcar mais de uma opção)
- | | |
|--|--|
| ☐ Material impresso | ☐ Livros |
| ☐ Livros didáticos | ☐ <i>Audiobooks e podcast</i> |
| ☐ Blogs | ☐ E-book (livro digital) |
| ☐ Pdf (Cópia digital) | ☐ Outros _____ |
- k) O que é *podcast* pra você?
- l) Já utilizou *podcast* ou *audiobooks* em atividades envolvendo leitura literária? De que forma?

5 - Sobre os alunos

- a) Os alunos tem interesse nas práticas de leitura literária?
- b) Você considera que as práticas de leitura literária contribuem para a formação de leitores? Por quê?

APÊNDICE B

Entrevista estruturada com alunos

1 - Nome _____

2 - Idade _____

3 - Qual/quais desses aparelhos tem na sua casa? (pode marcar mais de uma opção):

☐ Celular com internet

☐ Celular sem internet

☐ Computador de mesa sem internet.

☐ Computador de mesa com internet.

☐ Notebook (computador portátil) sem internet

☐ Notebook (computador portátil) com internet

☐ Tablet sem internet

☐ Tablet com internet

☐ Nenhum

☐ Outro. Qual? _____

4 - Quanto tempo em média, você acessa a internet por dia?

☐ de 30 min a 1 hora

☐ de 1 a 2 horas

☐ de 2 a 3 horas

☐ de 3 a 4 horas

☐ mais de 4h

☐ não acesso

5 - O que você costuma fazer na internet (pode marcar mais de uma opção):

☐ Mandar mensagens.

☐ Ouvir músicas.

- () Assistir séries e filmes do seu interesse
- () Assistir vídeos sobre conteúdos escolares
- () Jogar
- () Realizar pesquisas sobre assuntos do seu interesse
- () Realizar pesquisas sobre assuntos escolares
- () Ler livros
- () Ouvir *podcast*

Outros _____

- 6 – Quais aplicativos você mais utiliza?
- 7 – O que você entende por leitura literária?
- 8 – Gosta de Ler livros?
- 9 – Quais tipos de livros?
- 10 – Você acha importante ler livros literários? Por quê?
- 11 – E escutar história? Já escutou livros narrados, pela internet?
- 12 – Se sim, em qual aplicativo?
- 13 – O que é *podcast* pra você? E *audiobooks*?
- 14 - Costuma ouvir *podcast* e *audiobooks*? quais?
- 15 – Se sim, qual foi a sua experiência?

APÊNDICE C

Questionário final para os alunos

Você gostou de ouvir *podcast* literário?

() sim () não () Outro _____

Você gostou de ouvir *audiobook*?

() sim () não () Outro _____

Você gostou de ouvir *podcast Storytelling*?

() sim () não () Outro _____

Escutaria em outro momento *podcast* literário?

() sim () não () Outro _____

Escutaria em outro momento *audiobook*?

() sim () não () Outro _____

Escutaria em outro momento *podcast Storytelling*?

() sim () não () Outro _____

Você gostou de escutar as histórias que foram trabalhadas?

() sim () não () Outro _____

1. Você escolheria algum dos livros que foram realizados a escuta para ler o livro físico? Se sim, qual?
2. O que você achou de produzir um podcast?

APÊNDICE D

Qr Codes dos podcasts produzidos pelas crianças.

Grupo as gêmeas



Fonte: a autora

Grupo Éster



Fonte: a autora

Grupo KMLNP



Fonte: a autora

Grupo Lucca



Fonte: a autora

Grupo Lulu Lima



Fonte: a autora

Grupo os entrevistadores



Fonte: a autora

Grupo Tudo podcast



Fonte: a autora

Quarteto de histórias



Fonte: a autora

ANEXO

ANEXO A

Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a), Elena Silvia Louro

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa: "O *PODCAST* COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE", a ser realizada em "Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL, Professor José Aloísio Aragão/Centro de Educação Infantil", constituindo-se na dissertação de Mestrado em Educação, da pesquisadora Simone Steffan Retkva, aluna regular do 1º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Professora Dra. Adriana Regina de Jesus.

O objetivo geral desta investigação consiste em compreender o *podcast* como instrumento pedagógico para a formação de leitores do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar as implicações no processo de ensino e aprendizagem. E como objetivos específicos, pretende-se: a) Refletir sobre o contexto da leitura, do ato de ler e da formação do leitor no processo educativo para a formação do leitor no Ensino Fundamental I; b) Conhecer a teoria da atividade de Leontiev para contribuição de atividades organizadas em prol da formação leitora; c) Analisar o *podcast* como potencial mediador da leitura no 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental; d) Identificar, por meio da prática didático-pedagógica, a atuação do *podcast* como *audiobooks*, para a formação de leitores no 5º ano dos anos do Ensino Fundamental I e e) Avaliar os possíveis indícios e resultados, da prática didático-pedagógica, na formação leitora.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: I) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; II) Responder uma entrevista da pesquisadora acerca de suas concepções e ações sobre o ensino do ato de ler; III) Aceitar que a pesquisadora realize observações de algumas aulas de Língua Portuguesa na turma do 5º ano; IV) Aceitar que a pesquisadora realize intervenção com os alunos do 5º ano.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Os registros em áudios, fotos e filmagens serão destinados apenas para análise do objeto de

investigação. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos deste estudo e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o aprimoramento e ressignificação do processo de ensino e aprendizagem perante os instrumentos pedagógicos provenientes das Tecnologias de Informação e Comunicação para a formação de leitores tendo em vista os pressupostos da teoria da atividade. A pesquisa também poderá contribuir com a apropriação do conhecimento científico.

Faz-se necessário ressaltar que, toda pesquisa envolve riscos, ainda que mínimos, ao sujeito quando da participação da coleta de dados. Nesses casos, o pesquisador responsabilizar-se-á em amparar o pesquisado e dar todo o apoio necessário. Considerando que os instrumentos de coleta de dados não são invasivos, poderá gerar riscos mínimos, estes poderão ser de cunho emocional (medo, constrangimento, insegurança) ou físico (cansaço). A pesquisadora irá garantir que possíveis danos sejam evitados e caso haja qualquer situação, a mesma estará disposta a auxiliar no que for necessário, tomando as devidas providências, como, por exemplo, interromper imediatamente a pesquisa e/ou buscar assistência psicológica pública. No caso de risco de ordem física, como por exemplo, sangramentos, dores, mal-estar, e outros, o pesquisador se compromete a dar toda a assistência e se for o caso, solicitar auxílio dos serviços da área da saúde ainda que de maneira remota, assim como nos casos de sofrimentos psíquicos, tais como dores de cabeça, esgotamento, irritabilidade e outros.

Para não haver riscos de perda dos dados, e em conformidade ao Ofício Circular nº 02/2021/CONEP/SECNS/MS, serão armazenados em drive externo, além de serem impressos e arquivados por meio físico na sala de permanência do pesquisador, sendo excluído todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Sobre essa informação, conforme a Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012, é obrigação do pesquisador manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua

guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa". Nesse sentido, todos os dados coletados ficarão armazenados por um período de 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador.

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de outros esclarecimentos poderá nos contatar por meio das seguintes informações: Simone Steffan Retkva (responsável pela pesquisa) pelo telefone (43) 991-231220 ou pelo endereço eletrônico: simone.steffan@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do Laboratório Escola (LABESC), no Campus Universitário, telefone: (43) 3371-5455 ou endereço eletrônico: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (a) senhor (a).

Londrina, 14 de agosto de 2023.

Simone Steffan Retkva
Pesquisador responsável

Eu, Elena Sílvia Louro tendo
sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo
em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica):

Elena S. Louro