

# O Podcast como Ferramenta Potencializadora na Construção de Habilidades de Leitura: um trabalho com alunos do 8º ano do ensino fundamental no Brasil

Relatório de Estágio

Roselânia Vieira de Albuquerque Cotrim

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Adriana Maria Lage da Costa  
Professor Mestre Rogério Paulo Pais da Costa

Leiria, Setembro de 2025

Mestrado em Utilização Pedagógica das TIC  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele nada posso fazer. É ele quem me faz prosseguir todas as vezes que penso em parar, quem me dá força e sabedoria para conquistar todos os meus sonhos. Então a ele toda honra, toda glória e gratidão para sempre.

Aos meus queridos, Prefeito Dalmo Augusto, ex-Vice-Prefeito, Avaninho Feitosa e a empresa Gestar que foram fundamentais para a realização desse curso.

À minha família pelo apoio e compreensão e em especial, à minha nora, Rauanny Santos, que me ajudou quando mais precisei. À amiga Tânia e Joyce, pelo apoio. Aos meus orientadores, Rogério Costa e Adriana Lage da Costa, por tudo o que me ensinaram. Aos meus colegas de curso, a toda equipe do Politécnico de Leiria e aos meus queridos alunos, que também me ensinaram muito durante o desenvolvimento deste projeto.

A todos vocês, meu muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Utilização Pedagógica das TIC, com o propósito de investigar de que forma o uso do podcast pode contribuir para o aprimoramento das competências de leitura em alunos do 8º ano. No cenário atual, marcado pela crescente presença das tecnologias digitais, observamos a emergência de novas formas de leitura, nas quais os suportes tradicionais cedem espaço a conteúdos mediados por telas. Entre essas novas mídias, o podcast destaca-se não apenas como instrumento de difusão de informações e entretenimento, mas também como recurso didático promissor, capaz de estimular o interesse dos estudantes pela leitura.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola reconheça e incorpore essas transformações, promovendo práticas pedagógicas que integrem criticamente os diferentes formatos de linguagem contemporâneos. O podcast, por sua natureza acessível e multifuncional, revela-se uma ferramenta relevante para o processo educativo, favorecendo tanto a escuta atenta essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica quanto a ampliação da oralidade e o fortalecimento da fluência leitora.

A fundamentação teórica deste trabalho aborda diferentes concepções de leitura, compreendendo-a como uma prática social em constante transformação, influenciada pelas dinâmicas da sociedade atual. Considera-se a leitura não apenas como decodificação de palavras, mas como uma prática complexa que envolve fluência, compreensão e atribuição de sentido. São também discutidas as dificuldades mais recorrentes enfrentadas pelos alunos, o papel do professor como mediador e a necessidade de práticas mais significativas e contextualizadas. Nesse percurso, analisa-se ainda o impacto das tecnologias digitais na educação, destacando o podcast como um gênero textual emergente, motivador e acessível, que amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se a metodologia da investigação-ação, permitindo a articulação entre a prática pedagógica e a reflexão crítica sobre ela. O estudo envolveu a identificação das principais dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, o acompanhamento do processo de desenvolvimento da fluência leitora com o uso do podcast e a análise das estratégias mobilizadas durante a sua aplicação em sala de aula. A recolha de dados foi realizada por meio de observações, registos escritos e atividades de escuta, permitindo compreender como os alunos responderam à introdução desse recurso. Os resultados indicaram que o uso do podcast contribuiu significativamente para o fortalecimento das competências leitoras, embora ainda existam desafios a superar no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Ensino – Aprendizagem, Fluência Leitora, Leitura, Podcast, Tecnologias de Aprendizagem.

## ABSTRACT

This work was carried out as part of the Master's programme in the Pedagogical Use of ICT, with the aim of investigating how the use of podcasts can contribute to improving reading skills in 8th grade students. In the current scenario, marked by the growing presence of digital technologies, we are seeing the emergence of new forms of reading, in which traditional media are giving way to screen-mediated content. Among these new media, the podcast stands out not only as an instrument for disseminating information and entertainment, but also as a promising teaching resource capable of stimulating students' interest in reading.

In this context, it is essential that schools recognise and incorporate these transformations, promoting teaching practices that critically integrate the different contemporary language formats. The podcast, due to its accessible and multifunctional nature, proves to be a relevant tool for the educational process, favouring both the attentive listening that is essential for the development of phonological awareness and the expansion of orality and strengthening of reading fluency.

The theoretical basis of this work addresses different conceptions of reading, understanding it as a social practice in constant transformation, influenced by the dynamics of today's society. Reading is considered not just as decoding words, but as a complex practice involving fluency, comprehension and the attribution of meaning. The most recurrent difficulties faced by students, the role of the teacher as mediator and the need for more meaningful and contextualised practices are also discussed. The impact of digital technologies on education is also analysed, highlighting the podcast as an emerging, motivating and accessible textual genre that expands the possibilities for teaching and learning.

In order to achieve the proposed objectives, the action research methodology was adopted, allowing pedagogical practice to be articulated with critical reflection on it. The study involved identifying

the main reading difficulties presented by the students, monitoring the process of developing reading fluency with the use of the podcast and analysing the strategies mobilised during its application in the classroom. Data was collected through observations, written records and listening activities, allowing us to understand how the students responded to the introduction of this resource. The results indicate that the use of podcasts has made a significant contribution to strengthening reading skills, although there are still challenges to overcome in the school context.

**Keywords:** Teaching-Learning, Reading Fluency, Reading, Podcast, Learning Technologies.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas.....	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico.....	5
1.1. Definição do conceito de leitura.....	5
1.1.1. A perspectiva tradicional no ensino da leitura.....	7
1.1.2. A abordagem cognitivista: o leitor como centro do processo.....	7
1.1.3. A perspectiva interacionista: texto, leitor e contexto em diálogo.....	8
1.1.4. Construtivismo e leitura crítica.....	8
1.2 A perspectiva de leitura na Base Nacional Comum Curricular.....	9
1.2.1. Leitura fluente.....	10
1.2.2 A relação entre fluência e compreensão.....	11
1.2.3 Os três pilares da fluência leitora: precisão, automaticidade e prosódia.....	11
1.2.4. A prosódia como componente essencial da fluência leitora.....	12
1.2.5 A prosódia e seus componentes na fluência leitora.....	14
1.3. Panorama da leitura no Brasil: o podcast como alternativa pedagógica.....	15
1.4. Dificuldade de aprendizagem na leitura.....	21
1.4.1 Dados nacionais sobre a proficiência em leitura.....	22
1.4.2 Panorama internacional: os resultados do PISA.....	23
1.4.3 Dados da Escola Raimunda Souto Feitosa.....	23
1.5 A complexidade das dificuldades de aprendizagem.....	24
1.6 Papel do professor em relação à dificuldade de leitura dos alunos.....	25
1.7 A inserção das TIC na educação: desafios e possibilidades na era digital.....	28
1.7.1 O podcast enquanto gênero textual.....	30
1.7.2 Podcast como ferramenta para o ensino da leitura em sala de aula.....	32
1.7.3 O podcast na BNCC.....	34
2. Metodologia de Investigação.....	35
2.1 Questão de investigação e objetivos do estudo.....	35
2.2 A natureza da investigação.....	36
2.3 Contexto de intervenção e participantes.....	37

2.4 Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	39
2.5. Procedimentos .....	41
2.5.1 etapa 1 – análise normativa, organização e planeamento.....	41
2.5.2 etapa 2- aplicação diagnóstica: leitura oral e escrita .....	43
2.5.3 etapa 3 – implementação das atividades (anexo 21).....	45
2.5.4 etapa 4 – Gravação do Podcast final e avaliação.....	48
2.6. Técnicas de análise de dados .....	51
3. Apresentação e discussão dos resultados .....	51
3.1 Análise do Texto “Assaltos Insólitos” de Affonso Romano de Sant’Anna .....	52
3.2 Análise da leitura do texto “O Encontro”, de Lygia Fagundes Telles.....	56
3.3 Análise da leitura do texto “Recordações do escrivão Isaías Caminha”, de Lima Barreto .....	59
3.4 Análise da compreensão textual .....	62
3.5 Considerações gerais .....	64
Conclusões.....	65
Bibliografia.....	68
Anexos.....	76
Anexo 1- termo de autorização assinado pelos pais .....	77
Anexo 2- questionário sobre a realidade tecnológica da turma.....	78
Anexo 3: Grelha de observação diagnóstico texto 1 .....	79
Anexo 4: Grelha de observação pós-intervenção texto 1 .....	81
Anexo 5: Grelha de observação diagnóstica texto 2.....	83
Anexo 6: Grelha de observação pós-intervenção texto 2 .....	85
Anexo 7: Grelha de observação diagnóstica texto 3.....	87
Anexo 8: Grelha de observação pós-intervenção texto 3 .....	89
Anexo 9- Material que serviu de base à elaboração das grelhas de leitura .....	91
Anexo 10- Matriz de Referência do SAEB .....	93
Anexo 11- Texto 1 “Assaltos insólitos” .....	95
Anexo 12- Texto 2- “O Encontro” .....	96
Anexo 13- Texto 3- “Recordações do escrivão Isaías Caminha” .....	97
Anexo14- Compreensão escrita do texto 1 .....	98
Anexo 15- Compreensão escrita do texto 2.....	99
Anexo 16- Compreensão escrita do texto 3.....	100
Anexo 17- Compreensão textual com os descritores SAEB 1 .....	101
Anexo 18- Compreensão textual da fase pós-intervenção SAEB 2 .....	106
Anexo 19- Grelha de diagnóstico de compreensão textual SAEB 1 .....	111
Anexo 20- Grelha de diagnóstico de compreensão textual SAEB 2.....	112

Anexo 21- Imagens da implementação do projeto .....	113
Anexo 22- Roteiro do podcast publicado no spotify .....	116
Anexo 23: Link do podcast produzido .....	122

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Gravação do Podcast.....	49
------------------------------------	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Médias do PISA no Brasil e na OCDE de 2009 a 2022 .....	23
Tabela 2: Modelo de grelha de observação e registo.....	41
Tabela 3: Síntese das Etapas do Projeto: Podcast como Recurso para a Leitura .....	50
Tabela 4: Médias e taxas de tempo de leitura, palavras corretas, pronúncia correta, entonação correta e compreensão do texto 1 nas fases de diagnóstico e pós-intervenção .....	56
Tabela 5: Médias e taxas de tempo de leitura, palavras corretas, pronúncia correta, entonação correta e compreensão do texto 2 nas fases de diagnóstico (inicial) e pós-intervenção (final).....	59
Tabela 6: Médias e taxas de tempo de leitura, palavras corretas, pronúncia correta, entonação correta e compreensão do texto 3 nas fases de diagnóstico (inicial) e pós-intervenção (final).....	62

## ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

NPR -National Reading Panel

MEC- Ministério da Educação e Cultura

## INTRODUÇÃO

Este estudo surge no âmbito do Mestrado da Utilização Pedagógica das TIC, ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria, durante o período letivo de 2023 a 2025. A pesquisa apresenta como questão central: “De que modo a implementação do podcast enquanto estratégia de aprendizagem contribui para o aperfeiçoamento da leitura dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental?”.

A escolha desta temática está fundamentada na necessidade de promover práticas pedagógicas inovadoras que respondam aos desafios contemporâneos da leitura, valorizando o uso de recursos digitais, como o podcast, para estimular o interesse, a compreensão e a fluência leitora dos alunos. Trata-se de uma proposta que visa integrar as tecnologias ao cotidiano escolar de forma crítica, reflexiva e significativa, reconhecendo as potencialidades desses suportes na construção de aprendizagens mais dinâmicas e motivadoras.

Os objetivos deste estudo são:

1. Identificar as principais dificuldades de leitura dos alunos do 8º ano do ensino fundamental;
2. Desenvolver e implementar uma intervenção didática com o uso de podcasts, analisando o impacto dessa prática no processo de construção de sentido e interpretação textual por parte dos alunos;
3. Examinar a eficácia do uso do podcast por meio da comparação entre as competências leitoras observadas antes e após a intervenção, com foco na ampliação do vocabulário, oralidade e na compreensão leitora;
4. Refletir sobre o contributo pedagógico do podcast como recurso digital no processo de ensino e aprendizagem da leitura, considerando as estratégias desenvolvidas e o envolvimento dos alunos ao longo da prática.

Este trabalho está organizado em três capítulos principais. O primeiro apresenta o enquadramento teórico que fundamenta a investigação, abordando temas como leitura, fluência leitora e suas bases teóricas, as dificuldades de aprendizagem na leitura, a análise dos normativos legais brasileiros referentes à leitura nos anos finais do ensino fundamental, o uso das TIC como recurso para o desenvolvimento da leitura, com ênfase no podcast como ferramenta educacional, suas potencialidades e limitações de aplicação

em contextos escolares, além de discutir o podcast enquanto gênero textual digital, em consonância com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O segundo capítulo, dedicamos à metodologia adotada para essa investigação, justificando a metodologia adotada, descrevendo as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. O terceiro capítulo é dedicado a apresentação e discussão dos resultados obtidos, seguido das considerações finais que sintetizam as principais conclusões e implicações da pesquisa.

#### Motivações para a Investigação

Durante minha trajetória como professora de língua portuguesa do ensino fundamental II, sempre me inquietou o fato de muitos alunos chegarem nessa fase escolar sem dominar algumas habilidades essenciais para uma leitura proficiente. Diante desse desafio, busquei meios para minimizar as dificuldades apresentadas por eles durante sua prática leitora. Foram realizadas inúmeras estratégias e desenvolvimento de recursos lúdicos de modo a apoiar os alunos. Ao ingressar no mestrado UPTIC, tive a oportunidade de explorar novas possibilidades de integrar tecnologia à educação. Isso me motivou a direcionar minha pesquisa para investigar como ferramentas digitais podem contribuir para o desenvolvimento da leitura, analisando seu potencial como mediadoras no processo de aprendizagem. Dentre os diversos recursos tecnológicos disponíveis, optei por investigar o podcast como um instrumento de estímulo à leitura. A escolha se fundamenta nos estudos de Villarta-Neder e Ferreira (2020), citados por Cardoso (2021), que destacam como a produção de podcasts permite aos alunos vivenciarem, de forma reflexiva, situações reais de uso da língua. Ao criar seus próprios episódios, os estudantes precisam analisar elementos linguísticos e discursivos, além de trabalhar recursos da oralidade como entonação, pausas e ritmo, aspectos que também ampliam sua compreensão leitora. Essa abordagem dialoga com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Básica, que enfatizam a necessidade de a escola formar cidadãos capazes de atuar de maneira crítica e criativa na cultura digital. Ao incorporar ferramentas como o podcast, não apenas atendemos às demandas de uma geração imersa no mundo digital, mas também incentivamos os alunos a se tornarem produtores de conhecimento, assumindo um papel ativo em suas práticas de linguagem.

Como resultados esperados, pretendo observar melhorias significativas na fluência leitora dos alunos, com aumento da capacidade de decodificação, compreensão textual e interpretação crítica. Acredito que o uso de podcasts possa desenvolver não apenas habilidades de leitura, mas também competências comunicativas mais amplas,

preparando os estudantes para atuar de forma mais consciente e proficiente em diferentes contextos sociais. A perspectiva é que, ao se envolverem na produção de conteúdo digital, os alunos construam uma relação mais autônoma e significativa com a leitura.

#### Relevância da Pesquisa

A leitura é uma habilidade fundamental que desempenha um papel significativo no desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos. Ela não só facilita o acesso ao conhecimento e à informação, mas também promove a imaginação, a empatia e o pensamento crítico. No contexto educacional, a leitura é a base sobre a qual se constroem outras habilidades acadêmicas, sendo essencial para o sucesso em diversas áreas do conhecimento. Segundo Morais (1997), a escrita e a fala se complementam na tarefa de compreender e interpretar o mundo, independentemente do sistema ou código de escrita adotado. Nesse sentido, é fundamental o domínio da leitura e escrita em qualquer atividade social, sendo inaceitável que alunos do 8º ano da educação básica ainda possuam dificuldades a nível essencial na leitura e interpretação textual.

A partir da minha experiência como professora da turma do 8º ano da Escola Raimunda Souto Feitosa, em Belo Monte, Alagoas, identifiquei que a maioria dos alunos ainda não possuía as habilidades de leitura necessárias exigidas pela Base Nacional Comum Curricular. Durante as aulas e atividades desenvolvidas, observei que muitos alunos enfrentavam dificuldades ao ler em voz alta e na compreensão dos textos lidos, não demonstrando a fluência e precisão de leitura esperadas para sua faixa etária ou nível de escolaridade.

Essa percepção obtida no contexto de sala de aula é corroborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021). Esse órgão federal, responsável por evidências educacionais, atua em três esferas: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos. Em seu relatório de resultados educacionais de 2021, o INEP destaca as fragilidades dos estudantes do ensino fundamental nas habilidades básicas de língua portuguesa, conforme observado nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática (INEP, 2021, p. 162). A pesquisa também identificou que os estudantes brasileiros e em especial os que vivem em zonas rurais, contexto esse da maioria dos nossos estudantes do nosso trabalho, apresentam maiores dificuldades no âmbito da leitura, compreensão e interpretação de textos e na habilidade de “localizar informação explícita em contos, reportagens e propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos e inferir tese e ideia principal em contos, letras de canção, tirinhas, editoriais, reportagens, crônicas e fragmentos de romances” (INEP, 2021, p. 164). Verificou-se ainda nos

resultados da referida pesquisa, que o estado de Alagoas, apresentou uma queda de 2,9 pontos nas médias em 2021 em proficiência de Língua Portuguesa (INEP,2021, p.140) o que demonstra a clara necessidade de ações efetivas para a melhoria desses índices, de modo a oferecer aos nossos alunos uma educação mais equitativa e igualitária em comparação aos estudantes do restante do país.

Diante do exposto, constatou-se que as principais dificuldades dos alunos do 8º ano da Escola Raimunda Souto Feitosa residiam especificamente nos aspectos de fluência e precisão leitora. Essa realidade evidenciou a necessidade de desenvolver e implementar uma intervenção didática utilizando podcasts como recurso pedagógico, com o duplo propósito de avaliar seu impacto nos processos de interpretação e compreensão textual e simultaneamente desenvolver competências leitoras. A proposta visou promover o aprimoramento técnico da leitura através da prática sistemática, abrangendo elementos como pronúncia, entonação e ritmo, além de ampliar o vocabulário ativo e as estratégias de compreensão textual. Para operacionalizar esses objetivos, estruturou-se um plano de ação sequencial que compreendeu desde a seleção de conteúdos até a avaliação formativa dos resultados com as seguintes etapas:

### **1. Etapa de preparação:**

Realizou-se um diagnóstico inicial para coletar dados sobre os hábitos de leitura e o nível de proficiência leitora dos alunos. Essas informações serviram como base para o planejamento das estratégias de intervenção, garantindo que as ações fossem direcionadas às necessidades específicas do grupo.

### **2. Etapa de implementação:**

Na fase operacional, foram conduzidas sessões estruturadas que incluíram:

- Atividades práticas: audição e análise crítica de podcasts, leitura individual e colaborativa, interpretação textual e debates temáticos;
- Ferramentas digitais: apresentação e utilização do aplicativo Anchor para familiarização com a produção de podcasts;
- Avaliações contínuas: aplicação de questionários sobre o consumo de podcasts e observação direta do envolvimento dos alunos nas tarefas proposta.

### **3. Etapa de avaliação:**

Para mensurar os resultados, os alunos produziram e publicaram um podcast como atividade síntese. Em seguida, novos dados sobre suas competências leitoras foram coletados e comparados com os do diagnóstico inicial, permitindo analisar quantitativa e qualitativamente o impacto do projeto.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE LEITURA

A leitura é uma das ferramentas mais poderosas para a aquisição, aplicação e domínio do saber. Compreender sua complexidade vai além de simplesmente decifrar palavras, pois envolve múltiplas dimensões: um diálogo entre leitor e texto (Bakhtin, 2003), uma decifração de códigos (Solé, 1998), uma construção ativa de sentidos e uma vivência que se desdobra tanto no plano individual quanto no coletivo. Viana e Teixeira (2002) reforçam a ideia de que a leitura é uma habilidade essencial para compreender o mundo, pois estamos constantemente interpretando informações visuais, sonoras e simbólicas no nosso dia a dia. Na sociedade contemporânea, as trocas comunicativas se realizam por meio de diferentes formas de linguagem oral, gestual, sonora e, cada vez mais, digital. Dessa forma, ler implica dominar essas múltiplas expressões, reconhecendo suas possibilidades, funções e restrições dentro de contextos específicos.

Ao longo da história, a humanidade tem mantido um diálogo ininterrupto com as múltiplas formas de leitura. Como destacam Peixoto e Araújo (2020, p.10), baseando-se em Garcez (2000), "nenhuma atividade humana permite, até os dias atuais, o tipo de diálogo atemporal proporcionado pela leitura, que abarca dimensões físicas, cognitivas, sociais, pessoais e motivacionais".

De acordo com Abreu (2017), Kleiman (2001) diz que diversos estudiosos buscaram definir a leitura, inicialmente enfatizando a decodificação de palavras e a compreensão textual. Contudo, as concepções atuais compreendem-na como um processo mais amplo, que integra habilidades cognitivas, socioculturais e críticas para uma leitura verdadeiramente eficaz (Solé, 1998). Ao longo do século XX, inúmeras pesquisas buscaram explicar o fenômeno da leitura, resultando em diferentes abordagens teóricas. Ainda de acordo com Abreu (2017), no Brasil, entre as décadas de 1950 e 1960, predominaram as perspectivas behavioristas, que ainda hoje influenciam certas práticas

pedagógicas. Citando Kleiman (2001), ele ainda diz que essa abordagem reduz o ato de ler a um processo linear de estímulo-resposta, no qual o leitor decodifica grafemas em fonemas, construindo o significado de forma fragmentada – letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra. Esse mesmo autor destaca que essa visão pressupõe “um leitor passivo, cuja compreensão se limita à associação mecânica de símbolos linguísticos” (Kleiman, 2001, p. 16)

A leitura, nesta perspectiva, é compreendida como a capacidade fundamental de decodificar símbolos gráficos em sons e atribuir-lhes significado. Segundo Solé e Teberosky (2004), esse processo envolve essencialmente a correspondência entre unidades gráficas e unidades sonoras, constituindo a base do ato de ler. Ainda Abreu (2017, p. 14), ao citar Silva (1999), apresenta três concepções centrais nessa abordagem: primeiramente, o método silábico, que consiste na tradução da escrita em fala, onde o leitor converte letras e sílabas em sons de forma progressiva; em segundo lugar, o modelo bottom-up ou ascendente, que entende a leitura como um processo linear de decodificação, no qual o significado emerge exclusivamente do texto, sem influência de fatores contextuais ou da experiência do leitor; e finalmente, a concepção da leitura como reprodução passiva, em que o leitor assume um papel meramente receptivo, limitando-se a extrair informações do texto sem realizar interpretações críticas. Abreu (2017, p.14), ainda destaca que em Silva (1999, p. 12), encontramos que “ler é ler em voz alta, obedecendo às regras de entonação, postura expressiva e pausas de pontuação” Abreu (2017). Dessa forma, nesta abordagem, uma leitura adequada é aquela que prioriza a pronúncia correta e a fluência na oralização do texto, em detrimento de uma interpretação mais profunda ou contextualizada

A segunda concepção abordada por Silva (1999), segundo Abreu (2017), refere-se à leitura como produção de respostas corretas e padronizadas. Nessa perspectiva, o texto funciona como estímulo e a leitura como resposta, caracterizando-se por um processo linear em que o objetivo principal é encontrar as respostas previamente estabelecidas por materiais didáticos e professores. Nesse modelo, quando o aluno fornece a resposta esperada, recebe reforço positivo - seja por meio de elogios públicos ou correções em atividades. Por outro lado, respostas que fogem ao esperado são corrigidas e não valorizadas, reforçando uma dinâmica em que o leitor assume papel passivo, limitando-se a decodificar o conteúdo textual sem contribuição interpretativa pessoal (Silva, 1999, citado por Abreu 2017)

A terceira concepção, embora aparentemente semelhante à segunda, focaliza-se especificamente na identificação do tema central do texto. Nessa abordagem, a leitura é vista como instrumento exclusivo para alcançar respostas pré-determinadas, sem considerar interpretações alternativas dos alunos. Como afirma Silva (1999, p.13), de acordo com Abreu (2017,p.15), "esta concepção alça o leitor ao papel de um saca-rolhas ou de um detector que deve localizar no 'complicado mapa' onde está localizada a parte essencial do texto". Leffa (1996), citado por Panichella,(2015) complementa essa visão ao comparar o texto a um espelho de forma fixa, no qual o leitor assume exclusivamente a função de receptor passivo, reforçando a ideia de que o significado reside inteiramente no texto, independentemente do contexto ou da subjetividade do leitor.

### *1.1.1. A PERSPECTIVA TRADICIONAL NO ENSINO DA LEITURA*

De acordo com Panichella (2015), Menegassi (2005,p.19) diz que os processos de leitura fundamentados em métodos de alfabetização que priorizam apenas a decodificação de letras, sílabas e palavras, ainda estão presentes em muitas propostas de livros didáticos. Esses materiais frequentemente solicitam respostas diretamente extraídas do texto, reforçando uma abordagem superficial da leitura. Essa prática evidencia como, por décadas, o ensino priorizou a decodificação mecânica e a extração literal de significados, formando leitores capazes apenas de localizar, copiar ou reescrever informações explícitas.

Em muitos materiais didáticos, as questões sobre os textos lidos não estimulam a reflexão, pois as respostas são tão evidentes que o aluno precisa apenas localizá-las, sem necessidade de interpretação ou análise crítica Barbosa e Souza (2006), citados por Silva, (2014). Embora existam diversas críticas a esse modelo baseado exclusivamente na decodificação, é importante destacar que o problema não reside no processo de decodificação em si, etapa essencial para a leitura, mas nas práticas pedagógicas tradicionais que o reduzem a um exercício mecânico. Segundo Polessi e Menegassi (2010), a decodificação é um componente fundamental do processamento textual, servindo como base para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. A crítica, portanto, dirige-se às abordagens que ignoram a capacidade interpretativa do aluno, seu repertório cultural e a multiplicidade de sentidos que um texto pode oferecer, privilegiando uma aprendizagem repetitiva e descontextualizada.

### *1.1.2. A ABORDAGEM COGNITIVISTA: O LEITOR COMO CENTRO DO PROCESSO*

Em contraste com a perspectiva tradicional, a abordagem cognitivista concebe a leitura como um processo não linear, no qual as habilidades cognitivas do leitor assumem papel central. Nessa concepção, importa não apenas o texto em si, mas a capacidade do aluno de fazer antecipações, inferências e autocorreções, mobilizando seus conhecimentos prévios para construir significados. Embora as informações textuais sejam relevantes, elas não são suficientes por si só para determinar a compreensão (Silva 2014).

De acordo com Silva (2014), para Paz (2006), o modelo top-down coloca o foco nos conhecimentos prévios do leitor como ferramenta para a construção de sentidos. Nesse modelo, o leitor identifica as ideias centrais do texto e as relaciona com sua bagagem cultural e experiências pessoais, atribuindo-lhes significado. Diferentemente da visão tradicional, em que o significado é fixo e determinado pelo autor, a abordagem cognitivista reconhece que um texto pode suscitar múltiplas interpretações, dependendo do repertório de cada leitor. Assim, o leitor não se limita a reproduzir o conteúdo textual, mas utiliza as informações explícitas como ponto de partida para elaborar deduções e acessar camadas implícitas de significado.

### *1.1.3. A PERSPECTIVA INTERACIONISTA: TEXTO, LEITOR E CONTEXTO EM DIÁLOGO*

Após discutirmos as abordagens behavioristas (centradas no texto) e cognitivista (focada no leitor), analisaremos agora a perspectiva interacionista, que integra três elementos fundamentais: texto, autor e leitor. Nessa concepção, tanto o texto quanto o leitor desempenham papéis ativos no processo de leitura, sendo a interação entre eles essencial para a construção de significados. O sentido não está restrito ao texto nem às experiências isoladas do leitor, mas emerge dessa relação dialógica (Panichella, 2015).

Como destacam Koch e Elias citados por (Panichella, 2015, p.51), "na concepção interacional (dialógica), a língua e os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores"

Nessa perspectiva, o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios, formula hipóteses e ajusta interpretações constantemente, articulando informações textuais com sua "leitura de mundo". Essa dinâmica exige estratégias ativas de compreensão, como inferências e contextualizações, que vão além da decodificação.

### *1.1.4. CONSTRUTIVISMO E LEITURA CRÍTICA*

Essa abordagem alinha-se às teorias construtivistas, que visam formar leitores críticos, capazes de interpretar não apenas o texto escrito, mas também os contextos sociais que o permeiam. O processo de leitura desenvolve-se por meio de práticas diversificadas, envolvendo múltiplos gêneros textuais e suportes presentes na sociedade Rojo (2002), citado por Peixoto e Araújo (2020).

Como sintetiza Rojo (2002) citado por Peixoto e Araújo (2020 p.61 ),

a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores, a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos / textos. O discurso / texto é visto como conjunto de sentidos e apreciação de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles-finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato de leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas.

Nessa visão, habilidades discursivas e linguísticas são centrais, pois a leitura é entendida como uma prática social dinâmica, enriquecida pela dimensão dialógica da linguagem.

## 1.2 A PERSPECTIVA DE LEITURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A análise da Base Nacional Comum Curricular, em particular no componente de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (tópico 4.1.1), revela que o documento adota uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, alinhada à abordagem interacionista da leitura. Nessa concepção, a linguagem é entendida como prática social dialógica, com o texto ocupando posição central e sendo sempre relacionado aos seus contextos de produção e recepção (MEC, 2017). Essa visão compreende a leitura como atividade que desenvolve capacidades por meio do uso significativo e contextualizado da linguagem.

A BNCC amplia o conceito tradicional de leitura, incluindo não apenas textos verbais escritos, mas também outras linguagens e semioses. O documento especifica que a leitura abrange textos não verbais (como fotografias, pinturas, desenhos, esquemas, gráficos e diagramas), textos em movimento (filmes e vídeos) e textos sonoros (músicas e efeitos de áudio em gêneros digitais) (MEC, 2017, p. 72). Essa ampliação reflete a necessidade de preparar os estudantes para interagir criticamente com os diversos suportes e linguagens da sociedade contemporânea.

Na seção sobre reconstrução e reflexão das condições de produção e recepção de textos (MEC, 2017, p. 72), destacam-se verbos como relacionar, analisar, refletir e fazer apreciações, que indicam habilidades cognitivas e discursivas essenciais à abordagem interacionista. Essas competências reforçam a leitura como prática social interativa, em que o leitor não apenas decodifica informações, mas dialoga com o texto, considerando seu contexto sociocultural e múltiplas camadas de sentido. Essa perspectiva promove autonomia interpretativa, pensamento crítico e multiletramentos, capacitando os estudantes a ler e interpretar diferentes linguagens.

A BNCC posiciona o texto como eixo central das práticas de linguagem, articulando-o sempre a seus contextos de produção e às habilidades de leitura, escuta e produção multissemiótica (MEC, 2017, p. 67). As atividades de leitura são compreendidas como interações ativas entre leitor/ouvinte/espectador e textos escritos, orais e multissemióticos, incluindo fruição estética de obras literárias, pesquisa para trabalhos escolares e debates sobre temas sociais relevantes (MEC, 2017, p. 71). Embora adote predominantemente uma abordagem enunciativo-discursiva, a BNCC não exclui aspectos de outras perspectivas, integrando elementos como decodificação, conhecimentos prévios e inferências, reconhecendo a complexidade multifacetada do processo leitor.

O estudo da BNCC evidencia que o documento concebe a leitura como prática interativa e social, envolvendo dimensões cognitivas, linguísticas e socioculturais. Essa concepção reforça a importância da análise crítica do documento por educadores, da implementação de práticas pedagógicas inovadoras que integrem múltiplas linguagens e da formação docente continuada. A efetiva aplicação desses princípios pode contribuir significativamente para formar leitores competentes e críticos, capazes de interagir com textos em suas diversas formas e contextos.

### *1.2.1. LEITURA FLUENTE*

De acordo com Meggiato et al (2021) o *National Reading Panel* (NRP) – Painel Nacional de Leitura, documento produzido nos Estados Unidos- definiu fluência leitora como "a habilidade de ler um texto rapidamente, com precisão e expressão adequada" (2000, p. 3-5). Embora pesquisadores internacionais como Coelho (2010), Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010), e Pikulski e Chard (2005) tenham avançado significativamente nessa área, no Brasil o tema ainda recebe pouca atenção acadêmica (Puliezi e Maluf, 2014).

Segundo Meggiato et al., (2021), historicamente, os esforços educacionais concentraram-se no desenvolvimento da decodificação, negligenciando o cultivo da fluência leitora (Kuhn et al., 2010). Contudo, nas últimas décadas, surgiu um novo entendimento sobre o assunto, reconhecendo que a fluência exige tanto instrução sistemática quanto experiência prática de leitura. Esse avanço foi impulsionado pela inclusão do conceito no relatório do NRP (2000), que sintetizou as evidências científicas sobre métodos eficazes de ensino da leitura.

Apesar desse marco, a definição precisa de fluência permanece em discussão. Ainda de acordo com Puliezi e Maluf (2014), Hudson, Lane e Pullen (2005), assim como o NRP (2000), a fluência caracteriza-se pela tríade: velocidade, precisão e prosódia; e Samuels (2006) amplia essa visão, argumentando que a fluência integra decodificação e compreensão em um processo simultâneo, onde automaticidade e expressividade atuam de forma combinada.

### *1.2.2 A RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO*

Puliezi e Maluf (2014) ainda dizem que Daane et al. (2005) destacam que a compreensão é componente intrínseco da fluência, sendo a prosódia na leitura oral um indicador dessa compreensão. Embora haja consenso sobre a necessidade de precisão, automaticidade e prosódia para uma leitura fluente, persiste o debate sobre a natureza da relação entre fluência e compreensão:

- Se a fluência facilita a compreensão
- Se a compreensão potencializa a fluência
- Ou se ambas se desenvolvem reciprocamente

A inclusão da prosódia como elemento definidor sugere que certo nível de compreensão é pré-requisito para a fluência, indicando uma relação bidirecional. Assim, evidencia-se que esses construtos se influenciam mutuamente no processo de leitura proficiente.

### *1.2.3 OS TRÊS PILARES DA FLUÊNCIA LEITORA: PRECISÃO, AUTOMATICIDADE E PROSÓDIA*

De acordo com Meggiato et al., (2021), Kuhn et al., (2010) dizem que a leitura fluente envolve três componentes: precisão, automaticidade e prosódia.

Esses três elementos são interdependentes e, quando desenvolvidos adequadamente, permitem uma leitura proficiente e compreensiva. O primeiro desses componentes é a

precisão, que se refere à capacidade de decodificar palavras corretamente, estabelecendo relações adequadas entre letras e sons (Basso et al., 2018). Essa habilidade exige o domínio do princípio alfabético, a capacidade de combinar fonemas e o reconhecimento rápido de palavras familiares, Hudson et al. 2005), citado por Meggiato et al., (2021). Para ler com precisão, o leitor deve ser capaz de identificar os sons representados pelas letras, combiná-los adequadamente e utilizar o contexto para inferir significados. Quando essa habilidade não está consolidada, os erros de decodificação comprometem diretamente a compreensão textual, levando a interpretações equivocadas do conteúdo lido.

O segundo componente essencial é a automaticidade, que representa a capacidade de ler palavras rapidamente e com o mínimo de esforço cognitivo, fruto de prática consistente (Basso et al., 2018). Segundo Logan (1997) citado por Basso et al (2018), esse processo apresenta quatro características fundamentais: velocidade, ausência de esforço, autonomia e falta de atenção consciente. A velocidade de leitura melhora progressivamente com a prática, seguindo uma curva de aprendizado onde os ganhos são mais expressivos nas fases iniciais. A ausência de esforço permite que o leitor direcione seus recursos cognitivos para a compreensão, ao invés de gastá-los na decodificação. A autonomia se manifesta quando o processo de leitura se torna involuntário, permitindo que palavras sejam reconhecidas mesmo sem intenção explícita. Por fim, a ausência de atenção consciente caracteriza a leitura fluente, onde a decodificação ocorre de forma automática, sem exigir foco deliberado, (Meggiato et al., 2021, citando Kuhn et al., 2010).

Esses dois primeiros componentes precisão e automaticidade criam as bases para o terceiro elemento: a prosódia, que completa o conjunto de habilidades necessárias para uma leitura verdadeiramente fluente. O desenvolvimento harmonioso dessas três dimensões permite ao leitor não apenas decodificar palavras com exatidão e rapidez, mas também atribuir significado e entonação adequados ao texto, transformando a leitura em uma experiência compreensiva e significativa.

#### *1.2.4. A PROSÓDIA COMO COMPONENTE ESSENCIAL DA FLUÊNCIA LEITORA*

A prosódia, terceiro pilar da fluência na leitura, refere-se à capacidade de ler com expressividade adequada, mantendo ritmo, entonação e pausas que respeitem tanto a estrutura sintática quanto o significado do texto, (Kuhn et al., 2010, citado por Meggiato

et al., 2021). Embora a automaticidade seja fundamental para a fluência, ela não esgota todas as dimensões do processo, sendo a prosódia igualmente indispensável para uma leitura verdadeiramente proficiente.

Na minha prática pedagógica, observei que muitos estudantes apresentam dificuldades significativas nesse aspecto. Frequentemente, as pausas indicadas por vírgulas, pontos finais ou continuativos são ignorados, assim como a entonação adequada à pontuação. Um exemplo marcante ocorre quando os alunos leem frases como "Ela disse: O que aconteceu, senhor?" como se fosse uma única oração "Ela disse o que aconteceu, senhor" alterando completamente o sentido original. Essa deficiência na prosódia compromete seriamente a compreensão textual.

Segundo Basso et al. (2018), os principais elementos prosódicos incluem:

- Entonação (variações melódicas na fala)
- Acento e intensidade
- Duração silábica
- Pausas adequadas

Esses recursos expressivos transmitem nuances semânticas e pragmáticas, indicando dúvida, surpresa, certeza ou outras modalidades discursivas. A entonação, especificamente, refere-se às variações perceptíveis na altura melódica da voz durante a leitura (Puliezi e Maluf, 2014).

Um aspecto fundamental da prosódia é a acentuação tônica, particularmente relevante em línguas como o português, onde a maioria das palavras são paroxítonas. Um ponto que verifiquei nas aulas foram erros frequentes que ocorrem quando os alunos leem formas verbais como "conhecera" (pretérito mais-que-perfeito) como "conhecerá" (futuro do presente), ou "pegara" como "pegará", alterando significativamente o sentido do texto. A tonicidade pode inclusive distinguir homógrafos, como "sede" (vontade de beber) e "sede" (residência principal) (Puliezi & Maluf, 2014).

Meggiato et al. (2021), citando Kuhn et al. (2010), dizem que embora parte da prosódia seja adquirida naturalmente através da exposição a modelos de leitura competentes, seu desenvolvimento pleno exige instrução explícita e prática sistemática. Cada língua possui

padrões prosódicos específicos que devem ser considerados ao avaliar e desenvolver essa habilidade nos aprendizes.

#### *1.2.5 A PROSÓDIA E SEUS COMPONENTES NA FLUÊNCIA LEITORA*

A prosódia na leitura apresenta como característica fundamental a duração adequada na articulação de sons, sílabas e enunciados (Puliezi & Maluf, 2014). Esses mesmos autores citando Mateus (2004, p. 3) explica, "se a velocidade de produção for maior, a duração de cada elemento é menor", demonstrando a relação inversa entre velocidade e precisão articulatória. Esse equilíbrio é particularmente desafiador para crianças em fase de alfabetização, que geralmente apresentam dificuldade em conciliar velocidade e expressividade durante a leitura (Kuhn et al., 2010), citado por Meggiato et al., (2021).

As pausas constituem outro elemento essencial da prosódia, sendo definidas como intervalos temporais sem fonação. Puliezi e Maluf (2014) identificam dois fatores determinantes para as pausas: o fisiológico, relacionado à necessidade de reposição de ar nos pulmões, e o semântico, vinculado às unidades de sentido do texto. Como explica Obediente (2007), as orações se organizam em unidades significativas menores (palavras) que se articulam sintática e semanticamente em torno de núcleos, exigindo pausas adequadas para demarcação dessas unidades. A ausência dessas pausas ou sua colocação inadequada resulta em leitura irregular e prejudica a compreensão (Basso et al., 2018).

De acordo com Meggiato et al., (2021), (Kuhn et al., 2010), dizem que a fluência na leitura integra três componentes fundamentais: precisão, automaticidade e prosódia, que em conjunto possibilitam a construção de significados, entretanto destacam que Harris e Hodges (1995) e Chard et al. (2006), persistem em questões críticas sobre esse construto:

- ✓ A relação bidirecional entre fluência e compreensão, ainda não completamente elucidada;
- ✓ A necessidade de considerar igualmente a prosódia e o reconhecimento automático de palavras;
- ✓ A importância da fluência tanto para leitura oral quanto silenciosa.

Os estudos recentes convergem em alguns pontos consensuais:

- ✓ A definição de fluência deve incorporar a prosódia, não se limitando à precisão e automaticidade;
- ✓ Existe relação comprovada entre fluência e compreensão, embora a natureza dessa relação precise de mais investigação;
- ✓ A fluência é relevante para todas as modalidades de leitura;
- ✓ A decodificação bem-sucedida não garante automaticamente a compreensão;

É imprescindível trabalhar simultaneamente reconhecimento de palavras, fluência e compreensão.

Observamos assim, a necessidade de mais estudos e pesquisas em busca de um entendimento mais apurado sobre o conceito de fluência. Pesquisas futuras nesse sentido podem representar um grande avanço para o ensino, aprendizagem e avaliação da leitura, pois um entendimento mais preciso sobre a fluência leitora, permitirá o aperfeiçoamento dos instrumentos que avaliam a fluência, como também, a identificação inicial de possíveis dificuldades no que diz respeito à leitura fluente.

### 1.3. PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL: O PODCAST COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

A fluência leitora, entendida como a capacidade de ler com precisão, ritmo e expressividade, representa um dos grandes desafios educacionais contemporâneos. Essa habilidade complexa envolve múltiplos processos cognitivos e linguísticos, como a decodificação, a compreensão e a interação com o texto. Para que o desenvolvimento da fluência aconteça de maneira significativa, são necessárias abordagens pedagógicas refinadas, aliadas a instrumentos de avaliação sensíveis e eficazes. As pesquisas mais recentes apontam diversas frentes que precisam ser exploradas para avançar no campo da fluência leitora. Dentre elas, destacam-se:

- ✓ O aprimoramento dos instrumentos de avaliação da fluência;
- ✓ A criação de estratégias para a identificação precoce de dificuldades;
- ✓ A investigação aprofundada da relação entre os diferentes componentes da fluência;
- ✓ A elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes.

Esses pontos evidenciam que o campo ainda apresenta muitas lacunas e que há necessidade de pesquisas contínuas que sustentem práticas educativas mais eficientes, capazes de formar leitores verdadeiramente proficientes.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular se mostra um importante referencial para orientar o trabalho com a fluência leitora no componente curricular de língua portuguesa. A BNCC estabelece um conjunto de competências e habilidades essenciais que devem ser asseguradas aos alunos, descritas em uma estrutura que relaciona objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) organizados em unidades temáticas.

Entre essas habilidades, destacam-se:

**(EF69LP53):** Para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), essa habilidade propõe que o estudante deve:

“Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, (...), expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação, indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais; e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão” (MEC, 2017).

**(EF89LP33):** Dirigida aos alunos do 8º e 9º anos, essa habilidade orienta que os estudantes devem:

“Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e

suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto.”

Essas diretrizes revelam o compromisso da BNCC com o desenvolvimento da fluência leitora de forma integrada, articulando leitura expressiva, compreensão textual e apreciação crítica, aspectos fundamentais para a formação de leitores autônomos e reflexivos.

Entretanto, a realidade nas salas de aula brasileiras tem revelado que os estudantes apresentam cada vez mais dificuldades em dominar as habilidades previstas pela BNCC. A fluência na leitura, bem como a compreensão de textos, permanece como um dos grandes desafios educacionais do país.

De acordo com o INEP (2022), que utiliza uma escala de proficiência que vai do nível 1 ao nível 8 para interpretar os resultados obtidos nas avaliações de língua portuguesa, os dados referentes ao Ensino Fundamental demonstram um decréscimo preocupante nos níveis de proficiência, com um número maior de estudantes concentrados nos níveis mais baixos da escala. Essa tendência indica fragilidades significativas no domínio das habilidades básicas esperadas ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estudantes nesses níveis mais baixos, por exemplo, têm dificuldades em atingir o nível 4 de proficiência, o qual pressupõe a capacidade de identificar a finalidade e os elementos da narrativa, reconhecer o sentido de expressões e variantes linguísticas em diferentes gêneros e realizar operações cognitivas mais elaboradas, como inferir sentidos implícitos em charges, histórias em quadrinhos ou fragmentos de romances.

Segundo dados do INEP (2021), 60,5% dos alunos brasileiros se encontravam nos quatro primeiros níveis de proficiência (níveis 0, 1, 2 e 3). Em comparação com os dados de 2019, quando essa mesma faixa representava 58,6% dos estudantes, observou-se uma queda na proporção de alunos nos níveis mais avançados de proficiência, o que sugere uma regressão preocupante.

Embora esse cenário tenha se agravado durante o período pandêmico iniciado em 2020 com o fechamento das escolas e o ensino remoto emergencial é importante destacar que os baixos índices em leitura não são um fenômeno novo. O relatório do PISA (OCDE-Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018) já havia

demonstrado um desempenho abaixo da média entre estudantes brasileiros. Naquela avaliação, apenas 50% dos estudantes alcançaram ao menos o nível 2 de proficiência em leitura, nível que indica a capacidade de identificar informações com base em critérios explícitos e refletir minimamente sobre o propósito de textos. Apenas 2% dos estudantes atingiram os níveis mais altos (5 e 6), que envolvem a leitura crítica de textos complexos, a distinção entre fatos e opiniões e a capacidade de estabelecer relações mais abstratas e profundas com os conteúdos lidos.

Considerando que os estudantes deveriam dominar, ao final do Ensino Fundamental, as habilidades descritas anteriormente, o que se observa em sala de aula é que a maioria deles ainda enfrenta grandes obstáculos para ler, de forma autônoma, gêneros relativamente simples como fábulas, contos, crônicas ou textos do cotidiano escolar. Muitos não conseguem fazer uma leitura com entonação adequada, respeitando a pontuação e a pronúncia correta das palavras, o que compromete não apenas a fluência, mas também a compreensão global do texto. Frequentemente, esses alunos não identificam a ideia central, nem mesmo informações explícitas, o que demonstra sérias dificuldades no processo de leitura.

Diante desse contexto e considerando que a BNCC recomenda a inserção da cultura digital como elemento formativo essencial, esta pesquisa tem como objetivo principal intervir nas dificuldades de leitura dos alunos utilizando uma ferramenta que integra práticas de letramento digital: o podcast. A proposta é proporcionar um ambiente significativo de aprendizagem no qual os estudantes não apenas exercitem suas habilidades de leitura e compreensão textual, mas também desenvolvam competências relacionadas à cultura digital.

A produção de podcasts demanda o domínio de múltiplas habilidades, tais como: compreensão textual, pesquisa, organização de ideias, uso adequado da linguagem oral e escrita, além da familiarização com ferramentas digitais. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os alunos trabalham suas fragilidades na leitura, desenvolvem autonomia, protagonismo e senso crítico, apropriando-se dos recursos tecnológicos para comunicar ideias e refletir sobre os conteúdos abordados.

Além disso, o uso do podcast em sala de aula está diretamente alinhado às diretrizes da BNCC, que prevê a produção de textos multimodais e o uso da cultura digital nas práticas

pedagógicas. Destacam-se, nesse sentido, as seguintes habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental:

- **(EF69LP06):** Produzir e publicar, em diferentes mídias, gêneros como podcasts noticiosos e culturais, fotorreportagens, infográficos e campanhas sociais, assumindo papéis comunicativos diversos, como o de repórter, editor, analista ou crítico, compreendendo o contexto da Web 2.0 e a fusão dos papéis de leitor e autor.
- **(EF69LP36):** Produzir, revisar e editar textos voltados à divulgação científica, como podcasts, vlogs, relatórios e verbetes, considerando o contexto de produção e as características composicionais dos gêneros.

Portanto, a escolha pelo uso do podcast não se restringe ao aspecto tecnológico, mas representa uma estratégia metodológica para promover a leitura com significado, ampliar as formas de expressão dos estudantes e favorecer a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de participar ativamente das práticas sociais de linguagem no contexto contemporâneo.

Ao analisarmos documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados entre 1997 e 1998, percebemos que, embora atualmente superados como base normativa especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), eles ainda oferecem importantes referências para compreendermos o percurso histórico das diretrizes educacionais no Brasil. No documento voltado para os anos iniciais do ensino fundamental, especificamente no volume de Língua Portuguesa para a 1ª à 4ª séries, encontramos a seguinte definição de leitura fluente: “a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência” (MEC, 1997, p. 41). O texto também destaca a importância da mobilização dos conhecimentos prévios durante a leitura, aspecto fundamental para a construção de sentidos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da fluência.

Nos volumes destinados aos anos finais do ensino fundamental (3º e 4º ciclos), que contemplam o segmento onde foi realizada esta pesquisa, o termo “leitura fluente” não é mencionado explicitamente. Contudo, os PCNs afirmam que o aluno deve ser capaz de “ler de maneira autônoma textos de gêneros familiares” (MEC, 1998, p. 50), o que permite inferir que a fluência está implícita nessa autonomia desejada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs, 2013) reforçam esse entendimento ao destacar, entre os objetivos do ensino fundamental, “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura” (MEC 2013, p. 131). A leitura fluente, ainda que não nomeada sistematicamente, é parte fundamental desse domínio, pois envolve habilidades que vão além da simples decodificação de palavras.

Já a BNCC, homologada em 2017 e ainda em fase de implementação em muitas escolas brasileiras, avança ao tratar da fluência leitora de forma mais explícita. No componente de Língua Portuguesa, a fluência aparece como habilidade essencial a ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade. Para o 1º e 2º anos, é proposto que os alunos “leiam palavras novas com precisão na decodificação” e que palavras frequentes sejam lidas de forma global, por memorização (MEC, 2017, p. 99). Entre o 3º e o 5º anos, a fluência aparece vinculada à leitura em voz alta, com autonomia e compreensão de textos curtos (MEC, 2017, p. 113). Nos anos finais, do 6º ao 9º ano, a fluência é abordada de maneira mais ampla, com ênfase na expressividade da leitura oral, na prosódia e nos recursos linguísticos e paralinguísticos (MEC, 2017)

Apesar dessas previsões legais, a realidade observada nas escolas públicas revela um distanciamento significativo entre as intenções curriculares e as práticas efetivas. Muitos alunos concluem o ensino fundamental sem alcançar um nível satisfatório de leitura, o que compromete a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Diante disso, cabe questionar: por que os estudantes chegam ao final da escolaridade básica sem dominar as habilidades de leitura, se os documentos oficiais ainda que em diferentes níveis de explicitação já reconheciam esse domínio como um direito?

Entre os fatores que contribuem para essa lacuna, destacamos dois que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa: o desinteresse pela leitura e a ausência de habilidades essenciais que deveriam ser consolidadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Como observam Ferrarezi e Carvalho (2017), é justamente nos primeiros anos que se constrói o gosto pela leitura, inicialmente por meio de experiências estéticas com os livros. Contudo, muitos alunos ainda não superaram a etapa da decodificação, enfrentando dificuldades até mesmo com palavras simples, o que compromete sua capacidade de compreensão.

Essa defasagem se agrava nos anos finais do ensino fundamental, quando se espera que os estudantes leiam de forma automática, interpretem textos de maneira crítica e dialoguem com os significados propostos. Sem essa base sólida, torna-se extremamente difícil avançar para níveis mais complexos de leitura, como a inferência e a análise discursiva. Cabe, então, ao professor do ensino fundamental II repensar suas metodologias, criando estratégias capazes de minimizar essas dificuldades e promover o avanço real no processo de leitura.

Compreendemos, portanto, que a fluência leitora não se estabelece de forma isolada. Ela é o resultado de múltiplos processos, que precisam ser desenvolvidos ao longo de toda a trajetória escolar. Quando as habilidades previstas para os anos iniciais não são devidamente adquiridas, o percurso nos anos finais se torna ainda mais desafiador. Em sala de aula, esse descompasso é evidente: muitos estudantes demonstram dificuldades até mesmo com leituras simples, como a de uma fábula curta.

Concluimos, assim, que garantir a progressão das aprendizagens implica assegurar que os alunos desenvolvam, em cada etapa da escolaridade, as habilidades correspondentes. Do contrário, o ciclo de fracasso se perpetua, e a fluência leitora embora prevista em documentos curriculares permanece como um direito não concretizado.

#### 1.4. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA

Antes de abordar as dificuldades de leitura enfrentadas por estudantes, é fundamental compreender a importância dessa habilidade para a formação de cidadãos críticos e participativos. Como destacam Pilati et al. (2023), a leitura é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da construção de opiniões fundamentadas. A ausência dessa competência, ou lacunas em sua aprendizagem, acarretam prejuízos significativos, tanto individuais quanto coletivos. A limitação da leitura compromete o acesso ao mercado de trabalho, restringe o alcance de melhores oportunidades profissionais e contribui para a perpetuação da pobreza, afetando o desenvolvimento social e econômico do país.

No contexto brasileiro, os dados oficiais revelam um cenário preocupante, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. As dificuldades de leitura continuam sendo um dos principais obstáculos ao sucesso escolar, gerando impactos em outras áreas do conhecimento e comprometendo toda a trajetória educacional dos alunos. Essas dificuldades podem se manifestar desde as etapas iniciais da aprendizagem como a

decodificação até os níveis mais avançados, como a compreensão e interpretação de textos.

Antunes (2023, p. 20) ilustra com precisão o impacto dessas dificuldades na vida do estudante:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, ‘deixa’ a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta.

Assim, o insucesso na leitura compromete não apenas o percurso acadêmico, mas também a construção da identidade cidadã, afastando o aluno do pensamento autônomo e tornando-o vulnerável a discursos prontos, o que limita sua participação crítica na sociedade.

#### *1.4.1 DADOS NACIONAIS SOBRE A PROFICIÊNCIA EM LEITURA*

A análise dos resultados do SAEB 2021, último divulgado até o momento da pesquisa mostra que 60,5% dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental estão nos quatro primeiros níveis de proficiência (0, 1, 2 e 3). Esse dado representa um aumento em relação a 2019, quando esse grupo somava 58,6%. Isso indica uma queda nos níveis mais avançados, evidenciando que muitos alunos não desenvolveram habilidades esperadas, como identificar elementos da narrativa, reconhecer sentidos expressivos e realizar inferências em diferentes gêneros textuais.

Adicionalmente, observou-se um declínio no percentual de estudantes nos níveis mais altos de proficiência (6, 7 e 8). Em 2019, 10,3% dos alunos estavam nesses níveis; em 2021, esse número caiu para 9,1%. Entre as habilidades previstas nesses níveis estão: distinguir efeitos de sentido provocados por figuras de linguagem, identificar diferentes opiniões em textos e compreender relações lógicas complexas, como as expressas por conjunções em crônicas e outros textos argumentativos.

Esses dados apontam fragilidades profundas, indicando que os estudantes terminam o ensino fundamental sem consolidar habilidades básicas em leitura, o que compromete seu desempenho em outras disciplinas e sua permanência na escola.

#### 1.4.2 PANORAMA INTERNACIONAL: OS RESULTADOS DO PISA

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conduzido pela OCDE, também revela deficiências persistentes na leitura dos estudantes brasileiros. A tabela a seguir apresenta a média brasileira e a média da OCDE nas edições mais recentes:

*Tabela 1: Médias do PISA no Brasil e na OCDE de 2009 a 2022*

<b>ANO</b>	<b>MÉDIA BRASIL</b>	<b>MÉDIA OCDE</b>
<b>2009</b>	412	490
<b>2012</b>	407	493
<b>2015</b>	407	490
<b>2018</b>	413	487
<b>2022</b>	410	476

Fonte: Gráfico de comparação de 2019 e 2021 (INEP 2021, p.163)

Em 2018, antes da pandemia, apenas 50% dos alunos brasileiros alcançaram o nível 2 de proficiência, considerado básico. Apenas 2% atingiram os níveis 5 e 6, que exigem leitura de textos complexos, interpretação de contextos abstratos e diferenciação entre fatos e opiniões.

Além disso, segundo o relatório PISA Brasil 2018, 35 itens de leitura apresentaram mais de 20% de respostas omitidas. A maioria dessas questões era de resposta aberta e exigia habilidades como integrar informações, fazer inferências e articular diferentes fontes textuais (gráficos, tabelas, mapas). Essa omissão revela não apenas uma fragilidade cognitiva, mas também uma possível falta de familiaridade com tarefas mais complexas de leitura.

Em 2022, após o período pandêmico, o PISA mostrou que cerca de 50% dos estudantes brasileiros estavam no nível 1 ou abaixo, um dado alarmante, considerando que esse nível é inferior ao mínimo considerado necessário pela OCDE para o exercício pleno da cidadania. Comparando os dados, nota-se que a pandemia não foi o único fator responsável pelo baixo desempenho; os resultados de leitura do Brasil já vinham se mantendo abaixo da média da OCDE desde pelo menos 2009, com oscilações pouco significativas.

#### 1.4.3 Dados da Escola Raimunda Souto Feitosa

Para além dos dados nacionais, analisamos os resultados da Escola Raimunda Souto Feitosa, onde realizamos a presente pesquisa, considerando os anos de 2019 (pré-pandemia) e 2021 (pós-pandemia). Em 2019, 76% dos alunos do 9º ano estavam nos níveis 0 a 3 de proficiência, e apenas 24% nos níveis 4, 5 e 6. Nenhum aluno atingiu os níveis 7 ou 8. Já em 2021, os percentuais foram semelhantes: 74,08% nos níveis básicos e 25,92% nos níveis 4 e 5, novamente com ausência de alunos nos níveis mais altos. A média da escola caiu de 251,26 pontos (2019) para 248,31 (2021) (SAEB, INEP.GOV,2019). Embora tenha havido algumas variações como a redução para 0% de alunos no nível 0 em 2021 (contra 12% em 2019), os resultados mostram que mais de 70% dos estudantes continuam com proficiência limitada em leitura, número superior à média nacional de 60,5% em 2021. Esses dados indicam a necessidade urgente de ações pedagógicas voltadas ao fortalecimento da competência leitora na escola.

#### 1.5 A COMPLEXIDADE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Reconhecer as dificuldades de leitura implica também compreender a complexidade da aprendizagem. Como afirmam Gómez e Terán (2009, p. 30), "aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta bloqueios e inibições em todos os seres humanos". A aprendizagem pode ocorrer de forma natural, mas não está isenta de obstáculos.

Smith e Strick (2012, p. 47) entendem que dificuldades de aprendizagem são decorrentes de fatores neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para processar, armazenar ou comunicar informações. Entretanto, outros autores, como Osti (2012, p. 47), destacam que tais dificuldades não se reduzem à dimensão neurológica. Elas podem ser resultados de múltiplos fatores, incluindo problemas familiares, estresse, alimentação inadequada, doenças, separações ou experiências traumáticas, refletindo a complexidade do ser humano e de seu contexto. Já Pilati et al. (2023), afirmam que a leitura é um processo complexo que não é natural, exigindo instrução explícita. Envolve decodificação (reconhecimento de letras e sons) e compreensão (interpretação de significados), além de conhecimentos prévios. Nesse sentido alerta para as lacunas da BNCC ao tratar a leitura de forma 'ampla' como uma 'interação ativa entre leitor e texto'. Não há menção à natureza complexa e não natural dessa aprendizagem, deixando margem a interpretações incorretas ou uma falsa 'naturalização do processo" (Pilati et al., 2023, p. 12)

A análise dos dados nacionais, internacionais e escolares evidencia a urgência em se repensar o ensino da leitura no Brasil. É necessário reconhecer a leitura como prática social e como direito de todos, fortalecendo políticas educacionais e práticas pedagógicas que valorizem a compreensão profunda dos textos e a formação de leitores críticos e reflexivos. Superar as dificuldades de leitura é, acima de tudo, uma questão de justiça social.

#### 1.6 PAPEL DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À DIFICULDADE DE LEITURA DOS ALUNOS

Com base em dados oficiais, como os do SAEB e do PISA, acreditamos que um dos maiores desafios da escola brasileira é formar alunos proficientes em leitura. Desenvolver estratégias pedagógicas para que os educandos se constituam, na contemporaneidade, como leitores competentes é uma tarefa complexa, que exige estudo, sensibilidade e dedicação por parte do professor. Vivemos em uma sociedade caracterizada por múltiplas manifestações de linguagem verbal, corporal, sonora e digital, todas carregadas de significados que se entrelaçam. Aprender a ler, portanto, vai muito além da decodificação de palavras: trata-se de dominar diferentes linguagens, compreendendo seus potenciais e limitações, e entendendo como elas se articulam na construção de sentidos. Essa leitura ampla e contextualizada é essencial para a formação de sujeitos críticos e atuantes no mundo.

Nesse cenário, a escola assume um papel central na formação de leitores proficientes, o que implica ir além da simples exposição ao texto escrito. Segundo Forneck et al. (2015), é necessário promover a autonomia crítica dos alunos e desenvolver estratégias para enfrentar os desafios da leitura. E é exatamente aí que entra o professor, como mediador do conhecimento e principal articulador de práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes avançarem na leitura e se reconhecerem como sujeitos sociais.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), em seu artigo 22, reforça esse compromisso ao afirmar que a educação tem por finalidade desenvolver o educando de forma integral, assegurando-lhe formação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Isso implica reconhecer que a formação leitora deve ser uma prioridade no ambiente escolar. Para tanto, é necessário que o professor compreenda a realidade dos seus alunos, a fim de desenvolver práticas pedagógicas condizentes com suas vivências e contextos, garantindo que o aprendizado seja significativo dentro e fora da escola.

Um professor comprometido com a aprendizagem planeja e sistematiza suas ações com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias para que o estudante seja capaz de ler, compreender, ampliar, produzir e aplicar conhecimentos. Durante muito tempo, a leitura foi tratada como uma atividade mecânica de decodificação, como destaca Bicalho (2017). Contudo, a compreensão atual reconhece a leitura como um processo complexo de atribuição de significados, que exige do leitor a ativação de seu repertório e de suas experiências. A leitura, nesse sentido, é também crítica: exige compreensão profunda e capacidade de avaliar, opinar e ressignificar o que se lê. No entanto, muitos professores dos anos finais do ensino fundamental ainda se deparam com alunos em estágios iniciais da leitura, alguns limitados à decodificação e outros com sintomas de analfabetismo funcional, isto é, capazes de ler, mas não de compreender o que leem.

O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) classifica a alfabetização em quatro níveis: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, básico e pleno. Os dois primeiros são considerados analfabetos funcionais, o que evidencia um problema de base que impacta diretamente a aprendizagem e a vida dos estudantes. Sem a chamada "automaticidade" a fluência na leitura de palavras e a compreensão textual se tornam inviáveis.

Diante dessas dificuldades, cabe ao professor identificá-las por meio de atividades diagnósticas e, se necessário, com o apoio de outros profissionais como psicopedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos. Como ressalta Silva (2019), a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana considerando os aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Esse trabalho interdisciplinar é essencial para o desenvolvimento pleno do aluno.

A LDB, em seu artigo 4º, também garante o direito ao atendimento educacional especializado para estudantes com deficiências ou transtornos, reforçando a responsabilidade do Estado e da escola na oferta de suporte adequado às necessidades dos educandos. Assim, uma vez identificadas as dificuldades, é papel do professor, juntamente com a equipe escolar, planejar intervenções que possibilitem avanços significativos na leitura. Essas intervenções devem ser sistematizadas e monitoradas, permitindo replanejamentos sempre que necessário. Ferrarezi e Carvalho (2017) destacam que o desenvolvimento das habilidades leitoras deve ser realizado de forma gradual e cumulativa, pois só um trabalho sistemático pode levar à proficiência.

Nesse processo, o uso de ferramentas digitais pode ser uma estratégia pedagógica eficaz. O podcast, por exemplo, além de motivador, permite que os próprios alunos se tornem produtores de conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento de múltiplas competências. Cruz (2009) ressalta que essa produção estimula a construção da própria aprendizagem, tornando o aluno protagonista do seu processo formativo. Dessa forma, as práticas escolares de leitura tornam-se fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora. O professor, nesse contexto, é mais do que um transmissor de conteúdos: é um agente de letramento. Soares (2002) define letramento como a participação ativa de indivíduos nas práticas sociais de leitura e escrita em sociedades letradas. O professor, portanto, precisa ser um leitor, alguém que compartilha o gosto e a relevância da leitura com seus alunos, inspirando-os a enxergar nela uma ferramenta de transformação.

O educador que compreende a leitura como um direito humano e uma prática civilizatória (Ferrarezi & Carvalho, 2017) que ela proporciona acesso à informação, à formação de opinião e à participação social. É comum, no entanto, encontrarmos alunos que leem sem compreender, que não conseguem realizar inferências ou construir sentidos. Isso evidencia que o papel do professor é também o de mediador entre o texto e o aluno, favorecendo uma leitura significativa, crítica e prazerosa. A leitura, como prática cognitiva e social, deve estar presente em todas as esferas da vida escolar. Por isso, o docente precisa promover oportunidades de leitura que façam sentido para os alunos, conectando texto e contexto, conhecimento e experiência. Essa leitura deve ser desejada e significativa, pois, como afirma Bellenger (apud Kleiman, 2007, p. 15), ler é viver uma experiência emocional, corporal e transformadora.

Infelizmente, para muitos alunos, a leitura não é uma prática acolhedora, mas sim uma obrigação mecânica e desconectada de sentidos. Kleiman (2007) aponta que, para a maioria, a leitura na infância é marcada por atividades desmotivadoras e descontextualizadas, centradas em letras, sílabas, dígrafos e não em histórias, sonhos e descobertas. Isso revela a necessidade urgente de transformar a leitura em sala de aula em uma atividade prazerosa, significativa e vinculada à realidade dos estudantes. Ler apenas por ler não desperta a curiosidade. É preciso oferecer à criança motivos reais para ler, motivos que envolvam emoção, imaginação, compreensão e descoberta. Quando a leitura é transformada em um ato de amor, de aventura e de conhecimento, ela cumpre seu papel mais importante: o de formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes.

## 1.7 A INSERÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ERA DIGITAL

Os impactos causados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na vida cotidiana têm sido significativos e transformadores. Essas tecnologias modificam, constantemente, a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor, seja de maneira individual ou coletiva. Entender as TICs como ferramentas culturais implica reconhecê-las como produtos da construção contínua do conhecimento humano, incorporadas gradualmente à cultura e às práticas sociais. Trata-se, portanto, de uma relação dialética entre sujeito e meio, que deve ser refletida também no contexto educacional.

Nesse cenário, torna-se essencial discutir como as TICs estão implicadas nas transformações culturais e nas práticas pedagógicas contemporâneas. A educação, como processo diretamente ligado ao desenvolvimento humano e à cultura, precisa acompanhar essas mudanças. Behrens e Carpim (2013) destacam que a formação docente no século XXI exige abertura para as mudanças paradigmáticas da ciência e da educação, além da compreensão das implicações das inovações tecnológicas:

“A formação dos alunos no século atual exige que o professor acompanhe a mudança paradigmática da ciência e da educação e as possíveis decorrências das inovações técnicas e tecnológicas, trabalhando de maneira a integrar conhecimentos sociais complexos e tecnologias cada vez mais sofisticadas” (Behrens & Carpim, 2013, p. 109).

Entre as transformações em curso, destaca-se a Educação 4.0, caracterizada pela convergência entre educação e tecnologias emergentes da chamada Quarta Revolução Industrial, como a Inteligência Artificial, Internet das Coisas e robótica. De acordo com Führ (2018 como cita Vidal e Miguel 2020):

A Revolução 4.0 resulta na transformação em três eixos: Categoria Física (veículos autônomos, impressão 3D, robótica avançada e novos materiais), Categoria Digital e Categoria Biológica, gerando grandes impactos na sociedade, onde a maioria dessas mudanças começam a ser percebidas dentro do ambiente escolar (Führ, 2018, p. 189).

Dessa forma, o ambiente escolar torna-se espaço privilegiado para a construção de conhecimentos mediados por tecnologias digitais, o que exige uma reconfiguração das práticas docentes. Kenski (2013) observa que os estudantes de hoje vivenciam múltiplas

linguagens,0 imagens, sons, cores e aprendem de modo interativo, o que entra em dissonância com os modelos escolares tradicionais: “Estes alunos estão acostumados a aprender através de sons, das cores, das imagens [...] muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono que a escola costuma lhes oferecer” (Kenski, 2013, p. 133).

Portanto, o desafio da escola atual é integrar as TICs de forma crítica, consciente e planejada, evitando seu uso meramente instrumental ou decorativo. Carneiro et al. (2016) reforçam esse ponto ao afirmar que as TICs podem atuar como mediadoras no processo pedagógico, promovendo práticas de ensino baseadas na cooperação e colaboração. Contudo, essa integração exige compromisso institucional com a formação dos professores. A inserção das tecnologias não deve ocorrer de forma improvisada ou desconectada dos objetivos pedagógicos. Como pontuam Bortolini et al. (2012), é fundamental compreender as TICs para além da inclusão digital, reconhecendo seu potencial como ferramentas para a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem. “[...] é preciso perceber a inserção das TICs na escola mediante sua apropriação como instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar e explorar a informação” (Bortolini et al., 2012, p. 142).

Nesse processo, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e passa a assumir o papel de mediador da aprendizagem. Setton (2015, p. 103) citado por Vidal e Miguel, (2020) defende que a atuação docente deve estar voltada à promoção do pensamento autônomo e da inteligência coletiva, ao invés da simples repetição de informações: “A competência do educador deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor se torna um animador da inteligência coletiva”.

Kenski (2007), citado por Vidal e Miguel (2020), por sua vez, salienta que a tecnologia permite ampliar as possibilidades de aprendizagem, despertando a curiosidade, a criatividade e o senso de colaboração nos estudantes, aspectos essenciais para a formação integral. “As tecnologias abrem oportunidades para pensar e ver o mundo com uma nova sensibilidade, envolvendo tempo, velocidade e movimento como aliados no processo de aprendizagem” ” (Kenski, 2007, p. 45, citado por Vidal e Miguel, 2020)).

Assim, a utilização significativa das TICs no ensino pode potencializar a aprendizagem dos estudantes ao proporcionar experiências interativas, estimulantes e contextualizadas. Sandre (2018) como citado por Vidal e Miguel (2020) afirma que as novas tecnologias

auxiliam os professores na mediação qualitativa dos conteúdos, tornando as aulas mais dinâmicas e compreensíveis. “As novas tecnologias [...] contribuem para o entendimento dos alunos, com base na inserção da tecnologia como instrumento de mediação qualitativa no ensino-aprendizagem” (Sandre, 2018, p. 1, citado por Vidal e Miguel, 2020)

Por fim, Oliveira e Pereira (2018) defendem que a formação docente deve contemplar não apenas os saberes pedagógicos tradicionais, mas também os saberes digitais, essenciais para o exercício da docência na contemporaneidade. “[...] devemos verificar a necessidade de uma formação que contemple também os saberes digitais, para facilitar o processo de explanação do conteúdo visto em sala de aula” (Oliveira & Pereira, 2018, p. 3). De acordo com Costa, (2022) o domínio tecnológico é referido por muitos professores como uma dificuldade ao seu exercício docente e nesse sentido as instituições devem assumir a responsabilidade no processo de formação em contexto de trabalho.

Portanto, o uso das TICs na educação contemporânea deve ser orientado por princípios pedagógicos claros, que favoreçam o protagonismo dos alunos, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade. As tecnologias, quando bem utilizadas, ampliam as possibilidades de ensinar e aprender de maneira significativa e transformadora.

### *1.7.1 O PODCAST ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL*

Antes de aprofundarmos o conceito de podcast, é importante entendermos o que significam os termos podcasting e podcaster. Segundo Uchoa (2010), citado por Matias (2020), *podcasting* é o ato de produzir e publicar arquivos digitais em formato de áudio. Já o termo *podcaster* refere-se à pessoa que produz esses arquivos com um propósito comunicativo específico. O podcast, portanto, é uma série de arquivos sonoros que abordam uma temática relacionada a um determinado campo de atividade humana. Esse formato surgiu junto com a popularização dos aparelhos portáteis reprodutores de áudio, especialmente os dispositivos que utilizavam o formato MP3. A partir daí, começaram a surgir novas formas de oferecer ao consumidor acesso a conteúdos em áudio disponíveis em blogs e outros arquivos na internet.

Uma dessas inovações foi a possibilidade de realizar downloads automáticos por meio dos chamados “agregadores”, baseados na tecnologia RSS (Really Simple Syndication). Essa forma de transmissão passou a ser chamada de *podcasting* termo que une o prefixo “pod”, do iPod, com o sufixo “casting”, de broadcasting (transmissão de informações).

Com o tempo, esse sistema deixou de ser exclusivo do iPod, e os programas de áudio distribuídos por meio do podcasting passaram a ser chamados simplesmente de podcasts.

De acordo com Lopes (2018), citando Medeiros (2006), podcast é um arquivo sonoro disponibilizado na internet para os usuários, ou seja, trata-se de um programa ou registro sonoro produzido por um podcaster. Complementando essa ideia, Freire (2017), também citado por Lopes (2018), define o podcast como um arquivo digital de áudio, disponível de forma on-line, que pode conter falas, músicas ou ambos, transmitido via podcasting. Ele destaca o papel do sistema RSS, que possibilita a atualização automática e prática dos conteúdos em formato MP3, facilitando o acesso do ouvinte.

Ainda segundo Freire (2017), citado por Lopes (2018), o podcast pode ser um recurso pedagógico valioso, especialmente para atividades lúdicas, por meio dos estímulos sonoros que enriquecem a produção discursiva dos alunos no ambiente escolar. Considerando suas características, que permitem gravações individuais ou coletivas, compreendemos que o podcast pode ser utilizado em sala de aula tanto para divulgar atividades e aprendizagens quanto para incentivar a leitura, a escrita e a reescrita de textos.

Agora que apresentamos a definição e a origem do podcast, vamos analisá-lo sob uma perspectiva linguística.

Existem diversas teorias para conceituar o podcast nesse âmbito, mas ainda não há consenso. Para alguns, ele é um gênero textual discursivo; para outros, trata-se de uma mídia que funciona como suporte de texto. Com base nos estudos de Bakhtin (2000), Villarta-Neder e Ferreira (2020), citados por Cardoso (2021), o podcast é compreendido como um gênero discursivo da oralidade. Eles defendem que o podcast se materializa em um feed e, segundo o Círculo de Bakhtin grupo multidisciplinar dedicado ao estudo da linguagem, literatura e arte, um gênero é um tipo de enunciado produzido por um sujeito para outro, o que se aplica perfeitamente à produção de podcasts. Ainda segundo esses autores, o gênero podcast mobiliza outros gêneros, como entrevistas, propagandas e notícias, configurando-se, assim, como um gênero oral que pode favorecer o trabalho pedagógico ao promover uma conexão entre oralidade e escrita.

Por outro lado, Cristóvão e Lenharo (2016), citados por Matias (2020), defendem que o podcast não é um gênero textual, mas sim uma mídia, pois serve como suporte para diversos gêneros textuais. Segundo eles:

Concluimos que o podcast pode ser classificado como uma tecnologia cuja função é mediar a interação linguageira; o gênero, por sua vez, é a unidade linguageira em si; e o suporte, por fim, é o componente material da mídia, responsável por concretizá-la em um arquivo de MP3, por exemplo. (Cristóvão e Linharo, 2016, p. 311, citados por Matias, 2020)

Acreditamos que, por ter surgido no contexto digital, o podcast ainda não possui uma definição consensual entre gênero ou suporte. No entanto, para este trabalho, consideraremos o podcast como um gênero, pois é assim que ele é tratado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento menciona o podcast como um dos gêneros digitais a serem trabalhados em sala de aula, conforme a habilidade abaixo, presente na BNCC:

**(EF69LP36)** – Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, infográficos, infográficos animados, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos - de suas construções composicionais e estilos. (MEC, SEB, 2018, p. 153)

Essa habilidade, destinada ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) na disciplina de Língua Portuguesa, apresenta o podcast explicitamente como um gênero textual, destacando a importância de considerar o contexto de produção e as características próprias de cada gênero na sua elaboração.

Independentemente de ser considerado um gênero ou um suporte, os potenciais educativos do podcast são evidentes. Portanto, seu uso deve ser estimulado nos ambientes educacionais.

### *1.7.2 PODCAST COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA LEITURA EM SALA DE AULA*

O surgimento de novas tecnologias trouxe ao ambiente escolar a possibilidade de utilizar ferramentas originalmente criadas para o entretenimento. O podcast, por exemplo, destaca-se nesse contexto por suas características singulares e pela crescente relevância

no cenário da cibercultura. Sua versatilidade permite a aplicação em diferentes contextos, inclusive no educacional.

Segundo Cardoso (2021), citando Bottentuit Jr. e Coutinho (2007, p. 845):

Num mundo globalizado onde temos cada vez menos tempo para aceder à informação e ao conhecimento, o podcast surge como uma alternativa viável, prática, com custos quase nulos e também uma metodologia de ensino-aprendizagem bastante motivadora, que proporciona que o aluno tenha um papel ativo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para ser também produtor de informação na web.

Villarta-Neder e Ferreira (2020), também citados por Cardoso (2021), afirmam que a produção de podcasts permite aos alunos vivenciar, de forma reflexiva, o uso da língua, exigindo a análise de recursos linguísticos, discursivos, bem como o uso consciente da entonação, pausas, prolongamentos e outros elementos da oralidade.

Ainda segundo Cardoso (2021), Moura e Carvalho (2006) destacam que, em um estudo com alunos e professores, a produção de podcasts promoveu maior valorização da aprendizagem, pois os estudantes passaram a se ver como produtores de informação. Isso demonstra os múltiplos benefícios do uso do podcast no processo de ensino-aprendizagem.

Ferreira (2023, p. 164), ao relatar sua experiência em sala de aula, observa que a produção de podcasts possibilitou aos alunos fazer inferências textuais por meio da linguagem verbal e dos elementos não verbais, além de favorecer a construção de saberes sobre a oralidade. Assim, o podcast se apresenta como uma ferramenta pedagógica potente para o ensino da língua portuguesa, sobretudo no trabalho com a oralidade.

Apesar dessas potencialidades, é necessário considerar alguns desafios. Silva (2020), citado por Coradini, Borges & Dutra (2020), alerta que nem todas as ferramentas tecnológicas são apropriadas para todos os fins. No caso da produção de podcasts por professores, embora a tarefa seja mais simples do que a produção de vídeos, ela exige competências técnicas mínimas e demanda tempo adicional. Além disso, o uso de podcasts pode não ser acessível a alunos com deficiência auditiva. Freire (2013a), também citado por Coradini et al (2020), ressalta que em contextos socioeconômicos mais carentes há maiores dificuldades de acesso e utilização de tecnologias.

Dessa forma, torna-se essencial conhecer a realidade escolar para agir de forma adequada e consciente sobre ela.

### *1.7.3 O PODCAST NA BNCC*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica, reconhece o papel da escola na formação das novas gerações e orienta que se leve em conta a inserção dos jovens na cultura digital. Esses sujeitos não são apenas consumidores, mas protagonistas nas novas formas de interação e atuação social.

No componente curricular de língua portuguesa, duas habilidades destacam o uso do podcast como uma das possibilidades educativas:

**(EF69LP06)** – Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros, em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, comentarista, analista, crítico, editor... (MEC, SEB, 2018, p. 143)

Essa habilidade destaca a importância de articular produção e publicação, reconhecendo os contextos de circulação dos gêneros textuais e a internet como espaço legítimo de interação e construção de sentido. Os gêneros multimodais, como o podcast, são aqui valorizados como forma de expressão significativa.

**(EF69LP46)** – Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música)... (MEC, SEB, 2018, p. 157)

Essa habilidade sugere práticas de leitura e fruição que podem resultar em gravações e produções em podcast, desenvolvendo aspectos como ritmo, entonação, pausas e prolongamentos da fala.

A BNCC, portanto, não apenas estimula o uso das tecnologias digitais, mas orienta uma reflexão crítica sobre os conteúdos e produtos midiáticos, incentivando a produção de conhecimento por meio desses recursos. No ensino de língua portuguesa, é fundamental integrar progressivamente novas linguagens e formas de comunicação, aproveitando o potencial pedagógico da cultura digital.

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A definição da abordagem metodológica constitui uma etapa essencial do processo investigativo, sendo iniciada desde a formulação do problema de pesquisa e devendo estar em consonância com as características do objeto de estudo (Marconi e Lakatos, 2021). Nesse contexto, o segundo capítulo deste trabalho, intitulado “Metodologia de Investigação”, tem como objetivo apresentar e justificar as escolhas metodológicas efetuadas. Para isso, o capítulo está organizado em subcapítulos que descrevem, de forma sistemática, o percurso metodológico adotado, desde os referenciais teóricos que o sustentam até os procedimentos de análise dos dados coletados.

### 2.1 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Esta dissertação apresenta como questão central: “De que modo a implementação do podcast enquanto estratégia de aprendizagem contribui para o aperfeiçoamento da leitura dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental?”.

De acordo com Marconi e Lakatos (2021), a formulação dos objetivos desempenha um papel central na condução de uma pesquisa, pois permite estabelecer com clareza o rumo a ser seguido e os contornos da investigação. Ao tornar o problema de pesquisa mais evidente, os objetivos conferem ao estudo um foco definido, servindo como guia tanto para a coleta de dados quanto para o aprofundamento do conhecimento dentro de um campo específico.

Com base na questão formulada os objetivos deste estudo são:

1. Identificar as principais dificuldades de leitura dos alunos do 8º ano do ensino fundamental;

2. Desenvolver e implementar uma intervenção didática com o uso de podcasts, analisando o impacto dessa prática no processo de construção de sentido e interpretação textual por parte do aluno;
3. Examinar a eficácia do uso do podcast por meio da comparação entre as competências leitoras observadas antes e após a intervenção, com foco na ampliação do vocabulário, oralidade e na compreensão leitora;
4. Refletir sobre o contributo pedagógico do podcast como recurso digital no processo de ensino e aprendizagem da leitura, considerando as estratégias desenvolvidas e o envolvimento dos alunos ao longo da prática.

Com base na questão de investigação formulada, os objetivos deste estudo foram estruturados para oferecer uma abordagem progressiva e coerente acerca das dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental e das possibilidades de intervenção a partir do uso de podcasts.

O primeiro objetivo busca identificar as principais dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, servindo como ponto de partida para o estudo. Esta etapa inicial é essencial para compreender os obstáculos enfrentados no processo de construção de sentido e interpretação textual, oferecendo uma base concreta para o desenvolvimento das etapas seguintes. O segundo objetivo visa desenvolver e aplicar uma proposta didática que utilize o podcast como ferramenta pedagógica. Por meio dessa intervenção, pretende-se observar de que maneira o uso desse recurso pode influenciar positivamente a compreensão leitora e o envolvimento dos estudantes com os textos trabalhados em sala de aula.

O terceiro objetivo consiste em avaliar a eficácia da prática com podcasts, comparando o desempenho dos alunos antes e depois da intervenção. A análise foca em aspectos como ampliação do vocabulário, desenvolvimento da oralidade e melhoria na interpretação textual, permitindo verificar as possíveis contribuições do recurso digital no fortalecimento das competências leitoras.

Por fim, o quarto objetivo propõe uma reflexão mais ampla sobre o papel pedagógico do podcast como ferramenta digital no ensino da leitura. Busca-se compreender em que medida essa prática contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, a partir das estratégias desenvolvidas e do nível de envolvimento demonstrado pelos alunos ao longo da intervenção.

## 2.2 A NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Neste subcapítulo, será apresentada a natureza da presente investigação, destacando sua relevância e os caminhos metodológicos escolhidos para analisar o impacto do uso de podcasts no desenvolvimento das competências leitoras de alunos do 8º ano do ensino fundamental. A importância deste estudo reside na necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos estudantes no processo de leitura, especialmente no que diz respeito à construção de sentido, à ampliação do vocabulário e à interpretação textual.

Ao considerar o contexto atual da educação brasileira, marcado por baixos índices de proficiência leitora revelados por avaliações como o SAEB e o PISA, esta pesquisa busca explorar alternativas metodológicas inovadoras e mais alinhadas aos interesses dos jovens, com o intuito de tornar o ensino da leitura mais eficaz e significativo. A investigação adota uma abordagem qualitativa com elementos quantitativos, inserindo-se no paradigma misto e utilizando o método de estudo de caso, pois como diz Minayo (2001) “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Essa opção metodológica permite uma análise aprofundada e contextualizada da realidade escolar, possibilitando compreender de que maneira os alunos reagem à proposta de intervenção com podcasts, como interpretam essa experiência e que efeitos ela produz em seu desempenho leitor.

Ao examinar o potencial pedagógico dos podcasts como recurso didático, a pesquisa pretende gerar subsídios para educadores, formadores de professores e gestores escolares, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais criativas e eficazes no ensino da leitura, com base nas experiências vividas pelos próprios estudantes.

### 2.3 CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E PARTICIPANTES

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal Raimunda Souto Feitosa, situada no município de Belo Monte, no Estado de Alagoas, Brasil. Trata-se da única instituição do município que oferta o Ensino Fundamental completo, abrangendo desde a pré-escola até o 9.º ano. Sua missão institucional consiste em promover uma educação de excelência, alicerçada na valorização da vida e da ciência, visando à formação de sujeitos conscientes, solidários e comprometidos com a construção de uma sociedade melhor.

A escola conta com dois turnos de funcionamento. No período matutino, atuam 27 professores, atendendo a 147 alunos da pré-escola ao 5.º ano, além de uma turma de 8.º ano composta por 16 alunos. Já no turno vespertino, são 15 professores para 198 estudantes do 6.º ao 9.º ano. Os discentes são provenientes da zona urbana, de povoados e de assentamentos do município. A equipe gestora e de apoio pedagógico é composta por um diretor geral, uma diretora adjunta, duas coordenadoras pedagógicas, uma psicóloga e uma psicopedagoga.

A estrutura física da escola inclui sete salas de aula, uma sala de diretoria e coordenação, uma cozinha, dois pátios e três banheiros. No que se refere aos recursos tecnológicos, a escola dispõe de rede de internet, entretanto, sua instabilidade e baixa velocidade comprometem significativamente o uso pedagógico. A instituição não possui sala de informática e conta apenas com sete notebooks, de uso compartilhado entre professores e alunos.

A intervenção didática foi conduzida com uma turma de 8.º ano do Ensino Fundamental, formada por 16 alunos sendo 9 do sexo masculino e 7 do sexo feminino com idades entre 12 e 14 anos. Trata-se de uma turma que acompanho como professora de Língua Portuguesa desde o ano de 2022, quando ainda estavam no 7.º ano. Os alunos residem tanto na área urbana quanto na zona rural do município.

Antes da implementação do projeto, foi realizada uma reunião com os pais sobre o trabalho a ser desenvolvido e que possíveis fotos e áudios de seus filhos no contexto da pesquisa poderiam ser divulgados. Então os pais que autorizassem, assinariam um termo contendo sua autorização e assim foi feito (anexo 1). Em sala de aula inicialmente foi aplicado um questionário diagnóstico com o objetivo de conhecer o contexto socio-tecnológico da turma (anexo 2). Os dados revelaram que apenas 7 alunos possuíam smartphone pessoal, enquanto outros 7 utilizavam, eventualmente, o aparelho dos pais. Dois alunos não dispunham de acesso a nenhum dispositivo móvel, nem eles nem seus responsáveis. Em relação ao acesso à internet, 3 alunos relataram não possuir conexão em casa. Quanto ao conhecimento prévio sobre podcasts, 7 nunca haviam ouvido falar do recurso, 3 tinham ouvido o termo, mas desconheciam seu significado, e apenas 6 alunos afirmaram conhecer e já ter escutado podcasts.

Em termos de habilidades de leitura, foram observadas dificuldades significativas por parte da maioria dos alunos. Entre os principais obstáculos estão: dificuldades de

concentração durante a leitura, trocas de sons de letras, leitura excessivamente lenta, problemas para identificar informações explícitas no texto, além da repetição constante de palavras sem a devida correção na pronúncia. Muitos alunos demonstravam resistência em participar das leituras em voz alta, e os que aceitavam o desafio o faziam com voz baixa, dificultando a escuta e a compreensão por parte dos colegas. Em atividades escritas, notava-se dificuldade em localizar até mesmo informações literais, evidenciando que muitos alunos ainda se encontravam em um estágio inicial de decodificação, com pouca autonomia para a interpretação textual. Curiosamente, quando a leitura era realizada pelo professor, a compreensão dos textos tornava-se mais evidente e as respostas surgiam com maior fluidez.

Diante desse cenário, e visando implementar estratégias que tornassem a leitura mais atrativa, dinâmica e significativa, refletiu-se sobre o uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. Considerando o papel crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação, decidiu-se pela utilização do podcast como recurso pedagógico, por sua potencialidade em promover a escuta ativa, a ampliação do vocabulário e a construção de sentido por meio da linguagem oral e escrita. A proposta buscou, assim, oferecer aos alunos uma experiência leitora mais interativa, alinhada às práticas comunicacionais contemporâneas e às suas realidades socioculturais.

#### 2.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Após a definição do problema a ser investigado, inicia-se a etapa de recolha de dados, fundamental para o desenvolvimento do estudo. A escolha dos instrumentos e das técnicas de coleta deve estar em consonância com os objetivos propostos pela pesquisa. Considerando essa diretriz, optou-se por utilizar como estratégias de recolha de dados a observação participante, apoiada pelo uso de grelhas de observação e notas de campo, o que possibilitou uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno em análise.

Um estudo de caso pode ser fundamentado em uma variedade de fontes de evidência, sendo que cada uma exige procedimentos específicos de coleta e análise. Conforme enfatiza Yin (2015), é essencial integrar diferentes fontes de dados, pois isso confere maior validade e profundidade à investigação, proporcionando várias avaliações do mesmo fenômeno. No presente estudo, que aborda o podcast enquanto estratégia de aprendizagem para o aperfeiçoamento da leitura foram utilizados documentos escolares,

normativos legais, grelha de análise como instrumentos centrais para a recolha de dados, permitindo a triangulação das informações.

Os documentos analisados compreenderam projeto pedagógico escolar, Base Nacional Comum Curricular, relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), mas precisamente os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esses materiais revelaram o panorama educacional no Brasil no que confere a proficiência da leitura. Yin (2015) destaca que os documentos são fontes valiosas para a verificação de informações obtidas por meio de outros instrumentos e ajudam a compreender práticas institucionais e escolhas pedagógicas contextualizadas.

Além da análise documental, recorreu-se à observação direta como estratégia complementar de coleta de dados, com o intuito de obter informações adicionais sobre o fenômeno investigado. Conforme destaca Yin (2015, p. 136), a evidência observacional é frequentemente útil por oferecer subsídios adicionais e contextuais sobre o objeto de estudo, enriquecendo a compreensão do pesquisador. Nesse contexto, Amado (2014, p. 160), destacam que, na observação participante, o investigador adota uma postura específica e combina diferentes técnicas de recolha de dados, sendo o diário de campo um instrumento central nesse processo. Nele, são registradas não apenas as observações, mas também impressões, sentimentos e interpretações iniciais do pesquisador. Ao utilizar esse recurso, o investigador desenvolve competências essenciais como observar, escutar, silenciar, escrever, esquematizar e recordar, sendo capaz de produzir um registro amplo e detalhado dos cenários, atores e comportamentos envolvidos na investigação.

Para complementar as informações obtidas durante o processo investigativo, foram elaboradas duas grelhas de avaliação da leitura, aplicadas antes e depois do trabalho com o podcast. Esse instrumento possibilitou o registro sistemático do desempenho dos alunos em sala de aula, oferecendo dados comparativos relevantes para as etapas subsequentes de análise e categorização. As categorias de análise adotadas nas grelhas foram definidas com base em critérios previamente estabelecidos e alinhadas aos objetivos da investigação.

Com o propósito de acompanhar e avaliar o progresso na leitura, foi elaborada uma grelha específica para cada momento do diagnóstico: uma para a fase inicial e outra para a fase pós-intervenção (anexos 3, 4, 5, 6, 7 e 8). Segundo Barone (2020), o Brasil ainda não dispõe de uma escala nacional padronizada para medir a fluência leitora dos alunos. No

entanto, municípios como Sobral (CE), referência em educação, utilizam materiais do Instituto Alfa e Beto que adotam como parâmetro a escala Oral Reading Fluency (Hasbrouck e Tindal, 2006), na qual se estabelece como meta a leitura de 180 palavras por minuto para estudantes do 9º ano. Considerando que a turma analisada era composta por alunos do 8º ano, foi aplicado um ajuste proporcional, utilizando-se como referência o valor de 170 palavras por minuto como tempo adequado de leitura.

Além do critério de tempo, foram considerados outros indicadores importantes, como: número de palavras lidas com e sem dificuldade, pronúncia correta e incorreta, leitura de frases com entonação condizente com a pontuação e, ainda, a compreensão textual esta avaliada por meio de uma atividade escrita complementar. Materiais do Instituto Alfa e Beto (anexo 9) serviram de base para a elaboração das grelhas, pois abordam tanto a fluência quanto os tipos de leitores. Também foram incorporadas contribuições de grelhas do SAEB no que diz respeito a Matriz de Referência de Língua Portuguesa mais precisamente os descritores dos procedimentos de leitura D1; D3;D4;D6;D14 (anexo 10). Os critérios foram definidos a partir das áreas de competências estabelecidas por estes documentos, sendo ajustados ao momento avaliativo.

Tabela 2: Modelo de grelha de observação e registro

GRELHA DE LEITURA INICIAL 1															
Grelha de observação da leitura oral e compreensão do texto lido															
Componente Curricular: Língua Portuguesa Professora: Roselânia Cotrim Ano: 8º Turma: A Data: 10/10/2023															
Texto: Assaltos insólitos de Affonso Romano de Santanna Quantidade de palavras do texto:337 Quantidade de frases: 26															
Tempo de leitura adequado: 170 palavras por min.															
Habilidade	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, <u>ciberpoema</u> , dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores														
	Nº	Aluno	Tempo de leitura adequado parado texto	Quantidade de palavras que lê		Palavras com pronúncia correta		Frases com entonação adequada à pontuação		Compreensão escrita do texto lido (8 questões)			Leitura fluente		Observações
		2:00 Minutos	Sem dificuldade	Com dificuldade	SIM	NÃO	SIM	NÃO	Certa	Errada	Não respondeu	SIM	NÃO		
01															
02															
03															
04															
05															
06															
07															
08															
09															

## 2.5. PROCEDIMENTOS

### 2.5.1 ETAPA I – ANÁLISE NORMATIVA, ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

O ponto de partida desta investigação foi a análise dos documentos normativos que orientam o ensino de leitura no Ensino Fundamental, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os descritores do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Esses documentos forneceram subsídios teóricos e práticos para a seleção dos textos, a construção dos instrumentos de avaliação e o planejamento das atividades pedagógicas ao longo da pesquisa.

A BNCC (MEC, SEB, 2018, p. 189), por meio da habilidade EF89LP33, estabelece que o aluno do 8º ano deve “ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais (...) dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores”. A partir dessa diretriz, foram definidos os gêneros literários a serem trabalhados: conto, crônica e romance.

Tendo em vista minha experiência prévia com a turma desde 2022, enquanto professora de Língua Portuguesa, e já conhecendo as principais dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, elaborei uma sequência de atividades organizadas em duas fases, com o intuito de recolher dados e analisar a evolução das competências leitoras ao longo do processo.

#### Diagnóstico – Avaliação inicial da leitura oral

Na primeira fase, selecionei três textos literários representativos dos gêneros destacados pela BNCC: a crônica “Assaltos Insólitos”, de Affonso Romano de Sant’Anna; o conto “O Encontro” (fragmento), de Lygia Fagundes Telles e um trecho do romance “Recordações do Escrivão Isaías Caminha”, de Lima Barreto (anexos 11, 12 e 13). Para complementar a avaliação da compreensão leitora, elaborei uma atividade composta por oito questões, sendo cinco de múltipla escolha (com quatro alternativas) e três questões abertas que exigiam uma resposta escrita baseada na interpretação dos textos (anexos 14, 15, 16)

#### Avaliação inicial da leitura escrita

Na segunda fase, a proposta avaliativa foi baseada nos descritores do SAEB, que regulam as habilidades de leitura esperadas a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa etapa

contemplou as seguintes competências: procedimentos de leitura, compreensão textual, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador, relação entre textos e aspectos de coerência e coesão. A atividade foi composta por 10 questões objetivas, cada uma baseada em um texto e vinculada a um descritor específico, com quatro alternativas de resposta (Anexos 17, 18)

Para cada fase diagnóstica, elaborei uma grelha de observação contendo os critérios avaliativos, os descritores e a descrição das habilidades observadas (Anexos 19, 20). O uso dessas grelhas permitiu o registro sistemático e comparativo dos dados obtidos nas duas etapas.

#### Critérios e parâmetros utilizados

Com base na escala Oral Reading Fluency (Hasbrouck & Tindal, 2006), em materiais aplicados em municípios como Sobral (CE) — referência nacional em alfabetização — adotei como parâmetro a leitura de 180 palavras por minuto para alunos do 9º ano. Considerando que a turma participante da pesquisa era do 8º ano, estimei como adequado o tempo de leitura de 170 palavras por minuto.

Além da fluência medida por tempo, outros critérios também foram avaliados:

- número de palavras lidas com e sem dificuldade;
- pronúncia correta e incorreta;
- entonação adequada à pontuação;
- e compreensão do texto, avaliada por meio da atividade escrita.

As grelhas utilizadas foram construídas com base nesses critérios, apoiadas em estudos sobre leitura fluente e tipos de leitores, bem como na minha experiência como coordenadora pedagógica da rede municipal, função em que elaborei instrumentos semelhantes para acompanhamento da leitura dos alunos.

#### *2.5.2 ETAPA 2- APLICAÇÃO DIAGNÓSTICA: LEITURA ORAL E ESCRITA*

Considerando a importância de um diagnóstico preciso das habilidades de leitura e compreensão dos alunos, esta etapa foi dedicada à aplicação das atividades previstas no planejamento, contemplando tanto a leitura oral quanto escrita, com base nas orientações da BNCC (MEC,SEB, 2018) e nos descritores do SAEB (INEP, 2021).

Embora a disciplina de Língua Portuguesa disponha de seis aulas semanais, com duração de 45 minutos cada, o fato de estarmos no final do ano letivo trouxe desafios relacionados ao tempo disponível. Por esse motivo, antes de iniciar as atividades com os alunos, procurei a direção e a coordenação pedagógica da escola para solicitar apoio institucional. Também dialoguei com professores de outras disciplinas que lecionam na mesma turma, com o objetivo de negociar o uso de alguns de seus horários para a realização das atividades. Todos demonstraram abertura e apoio, o que permitiu maior viabilidade para a implementação do diagnóstico.

A primeira ação foi a entrega da crônica “Assaltos Insólitos”, de Affonso Romano de Sant’Anna. Orientei os alunos a levarem o texto para casa, a relê-lo mais de uma vez, e a buscar o significado de palavras desconhecidas, com o intuito de facilitar a compreensão prévia do enredo.

No dia seguinte, durante uma aula cedida por outro docente, realizei a leitura oral individual dos alunos em um espaço reservado, registrando em áudio cada leitura. Essas gravações seriam posteriormente analisadas com base na grelha de avaliação construída para esta pesquisa. Concluída a leitura oral de todos os alunos, apliquei a atividade escrita de compreensão textual referente ao conto, composta por questões objetivas e discursivas, conforme descrito na Etapa I.

Na sequência, distribuí o segundo texto, o conto “O Encontro” (fragmento), de Lygia Fagundes Telles, mantendo o mesmo procedimento: leitura antecipada em casa, seguida de leitura oral gravada em momento individual, e aplicação da atividade de compreensão. O mesmo processo foi repetido com o terceiro texto: um fragmento do romance “Recordações do Escrivão Isaías Caminha”, de Lima Barreto.

Essas três leituras compuseram a **primeira fase do diagnóstico**, centrada na análise da fluência e da compreensão textual a partir de gêneros previstos na habilidade EF89LP33 da BNCC, que estabelece que os alunos do 8º ano devem ser capazes de “ler, de forma autônoma, e compreender [...] contos, crônicas, romances, fábulas contemporâneas [...] expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores” (MEC,SEB, 2018, p. 189).

Finalizada essa etapa, dei continuidade à **segunda fase do diagnóstico**, com a aplicação de uma atividade composta por 10 questões baseadas em textos de diferentes gêneros,

cujos descritores estão alinhados às matrizes de referência do SAEB. As questões objetivaram avaliar aspectos como: procedimentos de leitura, compreensão textual, implicações do suporte e do gênero na leitura, relação entre textos e elementos de coesão e coerência. Todas as questões apresentavam quatro alternativas de resposta, sendo apenas uma correta.

Por fim, iniciei o preenchimento das grelhas de avaliação, tanto da leitura oral quanto da compreensão textual, com base nos critérios estabelecidos previamente (ver Etapa I). Essas grelhas foram fundamentais para registrar, de forma sistemática, os dados obtidos em cada fase e permitir a comparação dos resultados iniciais e finais.

Com os dados obtidos nas duas fases diagnósticas, foi possível iniciar o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas ao longo da intervenção com o podcast. Os textos utilizados nas avaliações diagnósticas (iniciais e finais) foram mantidos os mesmos, com o objetivo de permitir uma análise mais precisa dos avanços ou dificuldades persistentes dos alunos. No que se refere à compreensão leitora, também optei por manter as mesmas questões aplicadas inicialmente, já que observei que muitos estudantes tiveram dificuldades para respondê-las. A repetição da atividade ao final permitiu verificar se essas dificuldades foram superadas ou minimizadas após o trabalho desenvolvido.

### 2.5.3 ETAPA 3 – IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES (ANEXO 21)

A implementação das atividades teve início com uma conversa exploratória com a turma: perguntei se sabiam o que era um podcast, se já haviam ouvido algum ou mesmo produzido. As respostas foram variadas: alguns já tinham ouvido falar, mas não sabiam exatamente do que se tratava; outros desconheciam completamente, e apenas uma minoria já havia escutado algum podcast. Nenhum aluno havia produzido um podcast.

A curiosidade despertada pelo tema foi perceptível ao longo da discussão, especialmente quando surgiram perguntas sobre a finalidade dos podcasts, o processo de criação, gravação e publicação. Para contextualizar o conteúdo, realizei a audição coletiva do podcast *Contos Narrados*, de Fernando Moura. Durante a escuta, os alunos mantiveram-se atentos e em silêncio, apreciando a narrativa.

Após a audição, promovi uma roda de conversa para colher impressões sobre a experiência. Os estudantes destacaram a forma envolvente da narração, com entonação expressiva da voz, além dos sons que representavam objetos e ações dos personagens.

Alguns relataram que imaginaram os cenários, as roupas e as expressões faciais dos personagens, demonstrando que a escuta despertou habilidades de visualização e imaginação.

Em seguida, propus uma pesquisa em grupo sobre o tema “podcast” (o que é, para que serve, como gravar, ferramentas disponíveis, entre outros). No entanto, a precariedade da rede de internet da escola representou uma dificuldade significativa, sendo a pesquisa viabilizada apenas com o uso dos dados móveis de alguns alunos. A turma foi, então, reorganizada em grupos com pelo menos um integrante com acesso à internet em seu celular. Após a pesquisa, cada grupo apresentou suas descobertas à turma. No geral, os alunos conseguiram compreender e explicar o conceito de podcast, sua origem, aplicações, e citaram alguns aplicativos utilizados na gravação e publicação.

Com base no entusiasmo demonstrado, perguntei se gostariam de produzir seus próprios podcasts, gravando narrativas em grupo e publicando em plataformas adequadas. A proposta foi bem recebida, apesar de algumas inseguranças relatadas: uma aluna mencionou não gostar de sua voz e outra disse não ter habilidade para esse tipo de atividade. Reforcei que o processo seria coletivo e que, ao longo das atividades, todos teriam a oportunidade de se sentir mais seguros.

Solicitei então que fosse criado um grupo de WhatsApp da turma, a fim de facilitar a comunicação, esclarecimento de dúvidas e envio de materiais. Também pedi o apoio de um aluno que demonstrava familiaridade com gravações de áudio, para auxiliar os colegas nas etapas técnicas das atividades. Ambos aceitaram prontamente.

Realizei uma pesquisa sobre aplicativos gratuitos e de fácil manuseio para gravação de podcasts e encontrei o **Anchor**, atualmente chamado *Spotify for Podcasters*. O aplicativo, gratuito e acessível via celular, é vinculado ao Spotify e permite edição com inserção de efeitos sonoros livres de direitos autorais, o que o torna uma excelente opção para contextos escolares. Como ressaltam Klering et al. (2021, p. 110) citados por Araújo & Paiva (2022)

[...] o aplicativo Anchor pode ser acessado tanto pelo computador quanto pelo celular. É só entrar, fazer o cadastro e seguir o passo a passo do aplicativo. É bastante intuitivo. O Anchor tem a vantagem de ser interligado ao Spotify, assim, você produz no Anchor e publica no Spotify.

Após a apresentação do aplicativo, solicitei que os alunos o baixassem em seus celulares. Como nem todos possuíam o equipamento necessário, organizei os grupos de modo que cada um contasse com pelo menos um aluno com celular e internet. O Anchor foi instalado em apenas nove celulares, devido à limitação de internet no local da aula. Sugeri, então, que em casa assistissem a tutoriais no YouTube sobre o uso do aplicativo e compartilhassem suas descobertas no grupo de WhatsApp.

Para iniciar a prática da narração oral, propus que cada aluno trouxesse para a aula seguinte um poema narrativo para leitura ou declamação. Alguns declamaram, outros apenas leram e um aluno recusou-se a apresentar. Após as apresentações, discuti com a turma as diferenças entre leitura e declamação, e destaquei a importância da expressividade. A maioria dos alunos reconheceu o potencial do poema como conteúdo para um podcast, destacando que a forma de declamação pode atrair a atenção do ouvinte.

Conversei em particular com o aluno que não quis se apresentar. Ele aceitou ler o poema para mim em voz baixa, revelando dificuldade de leitura, pois lia soletrando várias palavras. Paralelamente, os demais alunos realizaram ilustrações inspiradas nos poemas, com o objetivo de estimular a expressão por meio de desenhos. Os trabalhos mostraram elementos naturais, figuras humanas e uso variado de cores, ainda que nem todos tivessem habilidade com desenho.

Posteriormente, cada aluno escolheu um livro na biblioteca da escola para leitura domiciliar e, após oito dias, realizamos uma roda de leitura oral no pátio da escola. Alguns alunos apresentaram dificuldades, como repetições excessivas e nervosismo. Intevi com perguntas direcionadas (enredo, personagens, local da história) para ajudar na construção do relato. Apesar das limitações, a atividade mostrou-se proveitosa, pois despertou o interesse e incentivou a participação oral. Além dessas atividades, promovemos também leituras coletivas e individuais com estudo de texto e elaboração de resumos escritos. Uma das atividades mais desafiadoras foi a dramatização de histórias pesquisadas pelos alunos. Nessa etapa, observei dificuldades em dar entonação às falas, indicativas de timidez e insegurança.

Com o amadurecimento das atividades, propus a formação dos grupos de trabalho fixos para a produção dos podcasts. Como preparação, cada grupo realizou uma pesquisa sobre a tipologia textual narrativa, elaborando um roteiro com base em suas descobertas para

simular a gravação de um podcast ao vivo em sala de aula. Disponibilizei microfone e caixa de som para tornar a experiência mais realista.

Posteriormente, sorteamos diferentes gêneros narrativos (conto, crônica, fábula, poema narrativo, miniconto) para que cada grupo aprofundasse seu estudo. Cada aluno trouxe um texto do gênero sorteado, garantindo diversidade. Após a leitura em sala, discutimos aspectos da pronúncia, como a ênfase equivocada em verbos no mais-que-perfeito (ex: “pegara” lido como “pegará”) e a leitura sem respeitar a pontuação.

Como preparação para o produto final, solicitei que cada grupo, de forma extraclasse, elaborasse um roteiro original sobre um dos gêneros narrativos estudados, com base em pesquisa, e realizasse um ensaio de gravação no Anchor. Durante a gravação, não utilizamos recursos de edição; a intenção era permitir que os próprios alunos percebessem as falhas e corrigissem espontaneamente. Observou-se um cuidado crescente com a entonação, dicção, ritmo e fluência.

Após as gravações, pedi que os alunos escutassem os podcasts de seus respectivos grupos em casa e fizessem anotações sobre pontos positivos e aspectos a melhorar. Nem todos trouxeram observações, mas utilizei as minhas próprias anotações como base para discussões coletivas sobre o desempenho individual e do grupo.

#### *2.5.4 ETAPA 4 – GRAVAÇÃO DO PODCAST FINAL E AVALIAÇÃO*

Nesta última etapa do projeto, iniciamos os preparativos para a gravação do podcast coletivo da turma, com o objetivo de publicá-lo na plataforma Spotify. Iniciamos com uma roda de conversa sobre a estrutura do roteiro e distribuimos as responsabilidades entre os grupos. A divisão ficou estabelecida da seguinte forma:

**Grupo 1:** Textos narrativos e suas características

**Grupo 2:** Estrutura do texto narrativo

**Grupo 3:** Gêneros da tipologia narrativa

**Grupo 4:** Gênero Crônica

**Grupo 5:** Gênero Lenda

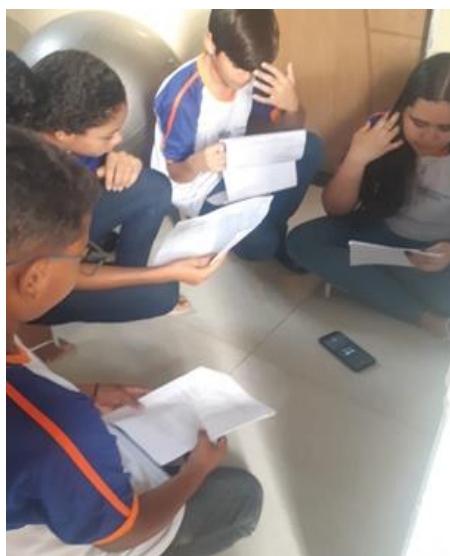
**Grupo 6:** Gênero Fábula

**Grupo 7:** Gênero Conto

### **Grupo 8:** Gênero Miniconto

### **Grupo 9:** Gênero Poema Narrativo

*Figura 1: Gravação do Podcast*



Solicitei que cada grupo realizasse pesquisas sobre seu respectivo tema e trouxesse o material preparado para a sala. A partir desse conteúdo, organizamos coletivamente as falas (anexo 22) e definimos o cronograma e o local das gravações. Também pedi que os estudantes ensaiassem em casa e me enviassem os áudios preliminares via WhatsApp, para que eu pudesse realizar observações e ajustes antes da gravação final. Realizamos ensaios presenciais na sala de aula, com os grupos posicionados em diferentes pontos do espaço, enquanto eu circulava entre eles para acompanhar o desempenho e orientar os ajustes.

Chegado o momento da gravação, enfrentamos alguns desafios logísticos. A maior dificuldade foi encontrar um espaço adequado para gravar, pois havia bastante ruído externo e interno na escola, o que comprometia a qualidade do áudio. Além disso, a instabilidade da internet dificultou o andamento das gravações, que por vezes precisaram ser interrompidas ou refeitas. Por esse motivo, organizamos a gravação de três grupos por dia, respeitando o ritmo dos alunos e prezando pela qualidade do conteúdo final, já que sabiam que o material seria divulgado para outros ouvintes.

Antes da gravação definitiva, cada grupo fazia a leitura do seu texto e, em conjunto, realizávamos os últimos ajustes nas falas. Os estudantes demonstraram grande empenho e cuidado, buscando alcançar um bom desempenho oral e comunicativo.

Finalizadas todas as gravações, realizamos a edição, organização e posterior publicação dos episódios na plataforma Spotify (Anexo 23). A conta utilizada para publicação do podcast foi a da professora, ou seja, os alunos não publicaram o podcast em contas pessoais, já que eram menores de 16 anos. Com o podcast concluído, apliquei o diagnóstico final da leitura, seguindo a mesma estrutura do diagnóstico inicial, a fim de comparar os resultados e observar possíveis avanços. Posteriormente, preenchi as grelhas de avaliação correspondentes às duas fases diagnósticas, iniciando o processo de análise dos dados obtidos ao longo do projeto.

Tabela 3: Síntese das Etapas do Projeto: Podcast como Recurso para a Leitura

Etapa	Objetivos	Atividades Desenvolvidas	Resultados/Avaliação
I – Análise normativa, organização e planejamento  Diagnóstico inicial da leitura	Identificar o nível de leitura dos alunos	Aplicação do diagnóstico inicial em duas fases; preenchimento da grelha de avaliação	Estudo do currículo e documentos orientadores, planejamento das ações e organização dos instrumentos diagnósticos. Mapeamento das dificuldades e potencialidades dos alunos em leitura.
II–Aplicação diagnóstica: leitura oral e escrita.  Atividades de leitura e exploração textual	Desenvolver a competência leitora e ampliar o repertório dos alunos sobre a tipologia narrativa.	Leitura coletiva, discussões, análise de textos narrativos, lendas, fábulas, crônicas, minicontos e poemas narrativos	Melhoria da compreensão leitora, maior interesse pelos textos, aumento da participação oral
III-Implementação das atividades.  Produção textual e preparação para o podcast	Estimular a produção textual e preparar os alunos para a gravação do podcast	Produção de textos orais e escritos; organização de grupos temáticos; construção do roteiro coletivo	Desenvolvimento da expressão oral e escrita; cooperação entre os alunos; organização do conteúdo a ser apresentado
IV – Gravação do podcast e avaliação final	Concretizar a produção do podcast e avaliar os avanços na leitura	Ensaios, gravação dos episódios, edição, publicação no Spotify; aplicação do diagnóstico final; preenchimento da grelha final	Podcast publicado; progresso nas competências de leitura e oralidade; sistematização dos dados para análise

## 2.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Para compreender a problemática investigada, torna-se essencial realizar uma leitura cuidadosa e sistemática dos dados recolhidos, organizando-os em partes menores que possibilitem a sua interpretação, identificação de padrões e extração de sentidos relevantes (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2017). Nessa perspectiva, a análise envolve um movimento ativo do leitor-investigador, que interpreta os dados como quem busca, entre diferentes exemplos, indícios que revelem significados pertinentes ao objeto de estudo .

Neste sentido, as técnicas selecionadas para análise dos dados compreendem a análise de conteúdo, aplicada ao diário de campo, bem como a análise estatística descritiva, voltada para tratamento de dados provenientes das grelhas de leitura. Seguindo a abordagem proposta por Coutinho (2014) recorreu-se à análise estatística descritiva com o propósito de estruturar os dados de forma clara e ordenada, possibilitando a detecção de variações relevantes e relações significativas entre as variáveis, o que contribuiu para uma leitura mais precisa das tendências predominantes nos resultados obtidos.

Para a concretização desta análise, recorreu-se aos softwares *Microsoft Office Excel* e *Word*, facilitando a manipulação, organização e interpretação dos dados quantitativos. A análise estatística descritiva foi instrumental na avaliação das respostas fornecidas pelos alunos aos questionários, que foram administrados tanto na fase prévia à intervenção quanto no momento pós-intervenção da proposta pedagógica, assim como na análise das diferentes grelhas de observação.

## 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na fase inicial da investigação, denominada diagnóstico, aplicamos uma atividade de leitura oral, pois de acordo com Oliveira (2022) a boa leitura oral depende de uma excelente leitura silenciosa, mas como o professor não tem acesso à leitura silenciosa, o ensino da fluência se faz oralmente. Os alunos receberam três textos diferentes: uma crônica, um conto e um trecho de romance para lerem em casa e pesquisarem as palavras desconhecidas, a fim de prepararem a leitura para os dias seguintes, já que de acordo com Bonni, citado por Moura (2021, p.27), a língua manifesta seus aspectos sociais e culturais através dos gêneros.

Posteriormente, cada aluno realizou a leitura individualmente para mim, enquanto eu gravava suas leituras para posterior análise. Em complemento, responderam a questões escritas de compreensão referentes a cada texto.

Segundo Oliveira (2022), a fluência leitora engloba 3 características ou indicadores, que são: velocidade (automaticidade), erro (precisão) e prosódia. Fundamentados nesse pensamento elaboramos seis critérios, englobando essas 3 características.

1. Tempo de leitura do texto;
2. Quantidade de palavras lidas com e sem dificuldade;
3. Número de palavras pronunciadas corretamente e incorretamente;
4. Quantidade de frases lidas respeitando ou não a pontuação;
5. Número de respostas corretas e incorretas na compreensão textual;
6. Fluência da leitura, avaliada com base nos critérios anteriores.

Destes, há dois que merecem alguma clarificação adicional: tempo de leitura e fluência da leitura. Relativamente ao critério tempo de leitura, adotamos como parâmetro o valor de 170 palavras por minuto (ppm) para a leitura adequada, baseado na escala Oral Reading Fluency (Hasbrouck e Tindal, 1992). Esse valor é uma adaptação do recomendado para o 9º ano, que é de 180 ppm, considerando que os alunos avaliados pertencem ao 8º ano.

Já quanto à fluência da leitura, definimos leitura fluente aquela realizada no tempo mínimo estabelecido, com poucas dificuldades nos demais critérios e com, no máximo, um erro nas questões de compreensão, considerando que a mesma é componente essencial da fluência (Daane, Campbell, Grigg, Goodman & Oranje 2005, citados por Meggiato et al. 2021).

Finalmente, para preservar a identidade dos alunos, apresentaremos os resultados de forma geral, evitando citar nomes e particularizar a análise.

Vamos fazer uma análise dos resultados por texto e fases, ou seja, apresentaremos o resultado para cada um dos textos lidos e trabalhados, na fase inicial de diagnóstico e na fase pós-intervenção didática, finalizando este capítulo com considerações gerais.

### 3.1 ANÁLISE DO TEXTO “ASSALTOS INSÓLITOS” DE AFFONSO ROMANO DE SANT’ANNA

O texto utilizado na primeira etapa possuía 337 palavras, distribuídas em 14 parágrafos (8 com apenas uma frase) e 26 frases, a maioria afirmativas, com três interrogativas, o que exige entonação relativamente simples para a leitura (anexo 2).

O tempo ideal para sua leitura seria aproximadamente 2 minutos. No entanto, nenhum aluno conseguiu atingir esse tempo, sendo que o menor tempo registrado foi 2 minutos e 35 segundos, e o maior, 3 minutos e 45 segundos. Esses dados indicam a dificuldade dos alunos em desenvolver a leitura automática, uma habilidade fundamental para a fluência, que se caracteriza pela execução rápida e pouco atenta de uma tarefa, fruto de prática constante (Basso et al., 2018).

### **Fase Diagnóstico – antes da intervenção da proposta pedagógica**

Embora os alunos tivessem levado o texto para casa para leitura e pesquisa prévia, apenas dois conseguiram ler todas as palavras sem dificuldade. Os demais apresentaram dificuldades em números variados, que foram de 2 a 10 palavras problemáticas. Algumas palavras que causaram maior dificuldade foram: *aborrecidíssimo*, *insólito*, *incidentes*, *fingindo-se* e *desconforto*.

Considerando que essas palavras não deveriam ser difíceis para alunos do 8º ano, pode-se supor que alguns estudantes não realizaram a leitura prévia ou tiveram dificuldades com termos acentuados, verbos pronominais e palavras polissílabas. Observou-se também que alguns alunos precisaram reler palavras várias vezes para pronunciá-las corretamente, enquanto outros sequer tentaram, evidenciando falta da automaticidade necessária para uma leitura fluente.

Em relação à pronúncia, todos os alunos cometeram erros, com alguns chegando a pronunciar incorretamente entre 5 e 17 palavras. Exemplos de erros comuns incluem:

- *adentrar* pronunciado como *adentra*;
- *igual* pronunciado como *ingual*;
- *anedota* pronunciado como *anedonta*;
- *resolvera* e *ajudara* com a tonicidade incorreta e forma errada.

Esses erros indicam dificuldade dos alunos em identificar a sílaba tônica correta, o que compromete a prosódia habilidade de ler com ritmo, entonação e expressividade

apropriados para preservar o significado do texto (Kuhn et al., 2010 citado por Basso et al., 2018).

Essa deficiência impacta negativamente o entendimento das palavras e, conseqüentemente, do texto como um todo.

Das 26 frases do texto, 3 eram interrogativas e 23 afirmativas, o que, em princípio, não deveria representar dificuldade para os alunos. Contudo, observamos que alguns deles leram frases afirmativas como se fossem interrogativas, e vice-versa. Um dos alunos chegou a ler sete frases desconsiderando completamente a pontuação, invertendo a entonação esperada. Por exemplo, a frase “Os ladrões recolheram tudo o que o falso empregado indicou e saíram apressados.” foi lida como “Os ladrões recolheram tudo o que o falso empregado indicou e saíram apressados?”, o que alterou totalmente seu significado e dificultou o entendimento do texto.

A entonação adequada é fundamental para a compreensão do texto, pois, conforme Basso et al. (2018), a entonação é uma das principais características da prosódia, que expressa elementos como dúvida, surpresa, certeza e outras modalidades semânticas, fundamentais para a interpretação correta do conteúdo.

Quanto à compreensão textual, que consistia em oito questões, cinco de múltipla escolha e três de resposta escrita, observamos que mesmo os alunos com menos dificuldades acertaram, em média, apenas 50% das questões. Além disso, sete alunos deixaram algumas perguntas em branco. As maiores dificuldades foram verificadas nas questões abertas, nas quais os alunos precisavam organizar e expressar suas ideias por escrito, evidenciando um desafio significativo nessa habilidade.

De acordo com o National Reading Panel (NRP, 2000), leitura fluente é definida como a “habilidade de ler um texto rapidamente, precisamente e com expressão adequada” (pp. 3-5). Considerando essa definição e os critérios avaliados, nenhum aluno atingiu a fluência. O tempo ideal para a leitura do texto era de aproximadamente 2 minutos, porém a leitura mais rápida registrada foi de 2 minutos e 35 segundos, e a mais lenta, de 3 minutos e 45 segundos.

Além da lentidão, observamos falta de expressividade, entonação inadequada em relação à pontuação e pronúncia incorreta das sílabas tônicas, fatores que prejudicaram tanto a

fluidez da leitura quanto a compreensão do texto. Dessa forma, esses elementos combinados resultaram em uma leitura disfluenta e sem significado pleno.

### **Fase pós-intervenção da proposta pedagógica**

Analisando o primeiro critério, o tempo usado para ler o texto, percebemos que 4 alunos leram no tempo adequado. Os outros 12 alunos excederam no tempo, sendo que os dois que levaram menos tempo, leram em 3:00 min e o que usou mais tempo leu em 3:40 min.

Das 337 palavras, 4 alunos leram todas sem dificuldade, enquanto os outros leram com dificuldade 3,5, até 8 palavras. Uma das que alguns ainda encontraram dificuldade para ler foram: aborrecidíssimo e insólito. Através de algumas leituras pudemos ver que alguns alunos ainda encontraram dificuldade para ler palavras com mais de 4 sílabas, principalmente se fossem acentuadas. Porém a quantidade de palavras lidas com dificuldade diminuiu em relação ao primeiro diagnóstico.

Em relação à pronúncia das palavras, 3 alunos leram todas corretamente, 4 leram apenas uma incorretamente e o restante leu entre 2 e 12 palavras. As palavras adentrar, resolvera e ajudara foram lidas incorretamente apenas pelo aluno 11 e 8, um número menor que o primeiro diagnóstico.

Percebemos então que esses dois alunos ainda encontraram dificuldade para identificar a sílaba tônica dessas palavras.

Das 26 frases do texto, 6 alunos leram todas de acordo com a pontuação, 5 leram apenas uma incorreta e o restante entre 2 e 6 incorretas. O aluno 11, que vem mostrando ser o que mais tem dificuldade, leu apenas uma frase correta, das 7 que leu incorretamente no primeiro diagnóstico. A frase foi “Os ladrões recolheram tudo o que o falso empregado indicou e saíram apressados.”, que o mesmo leu como interrogativa no diagnóstico inicial.

Em relação à compreensão textual que era composta de 8 questões, 5 de escolha múltipla e 3 para eles escreverem a resposta, observamos que dois alunos acertaram todas as questões e dois erraram apenas uma, tais alunos foram considerados como leitores fluentes nesse texto, pois leram no tempo mínimo, tiveram pouquíssima dificuldade nos outros critérios e acertaram todas ou erraram apenas uma questão da compreensão do texto lido. Analisando os resultados do restante da turma, dois alunos deixaram 2 questões

abertas sem respostas, seis alunos acertaram 50% das atividades e quatro acertaram 6 questões.

No quadro abaixo apresentamos os resultados médios obtidos nas fases diagnóstico (inicial) e após a intervenção (final), onde se evidencia que, apesar das dificuldades, houve melhorias nos diferentes critérios considerados.

*Tabela 4: Médias e taxas de tempo de leitura, palavras corretas, pronúncia correta, entonação correta e compreensão do texto 1 nas fases de diagnóstico e pós-intervenção*

Fases	Tempo leitura médio	Dif_tempo leitura adequado (2:00 min)	Palavras corretas N=337	Pronúncia correta N=337	Entonação correta N=26	Compreensão texto N=8
Inicial	03:13	01:13	333,13	331,00	23,44	2,94
			99%	98%	90%	37%
Final	02:56	00:56	335,125	334,5625	24,75	5,1875
			99%	99%	95%	65%

### 3.2 ANÁLISE DA LEITURA DO TEXTO “O ENCONTRO”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

O texto contém 263 palavras, o que indica um tempo adequado de leitura de aproximadamente 1 minuto e 35 segundos. Nenhum dos alunos conseguiu ler todas as palavras automaticamente, ou seja, sem esforço para a decodificação, habilidade fundamental para a compreensão do texto. Segundo Basso et al. (2018), a leitura automática libera atenção para o entendimento, enquanto a leitura que exige esforço compromete a compreensão.

#### **Fase Diagnóstico – antes da intervenção da proposta pedagógica**

De acordo com as notas registradas na grelha de observação do texto 2 na fase inicial de diagnóstico (anexo 4), observamos que, devido à lentidão na leitura, os alunos apresentaram dificuldades significativas na atividade de compreensão. Houve estudantes que não acertaram nenhuma questão e outros que acertaram apenas uma. Mesmo entre os que tiveram melhor desempenho, o índice de erros chegou a 50%. A maioria respondeu à questão que exigia justificativa, porém alguns não o fizeram, demonstrando dificuldades

em defender seu ponto de vista por escrito. Contudo, em termos médios a taxa de acerto situa-se em 30%, o que denota uma dificuldade de compreensão do grupo nesta fase inicial.

No que diz respeito à leitura, os alunos com menor dificuldade ainda precisaram reler três vocábulos, enquanto outros enfrentaram problemas com a leitura de 5 a 15 palavras. As palavras que mais apresentaram obstáculos foram: *erguiam-se*, *transpus*, *desolação*, *estendia*, *penhascos*, *denso*, *insondável* e *remotíssimo*. Em termos médios, os alunos conseguiram ler corretamente 97% das palavras do texto (255,25 palavras lidas corretamente em 263 palavras do texto).

Além disso, constatamos que alguns alunos ainda não assimilam plenamente o princípio ortográfico do português de que o “S” entre consoante e vogal deve ser pronunciado como /s/ e não como /z/, apesar dessa regra ter sido enfatizada em aulas anteriores e ser parte do conhecimento esperado desde as séries iniciais. Exemplos de leituras incorretas foram: “inzondável” (insondável), “tranpus” (transpus), “entendia” (estendia) e “remotismo” (remotíssimo).

Quanto à pronúncia correta, todos os estudantes cometeram pelo menos três erros, e alguns apresentaram entre 5 e 19 palavras pronunciadas incorretamente. Entre as palavras mais difíceis de pronunciar corretamente, além das já citadas, destacam-se: *opaco* (pronunciado “ópaco”), *névoa* (“nevoa”), *palpáveis* (“papáveis”), *minúcias* (“minucias”) e *conhecera* (“conhecerá”). Reforçamos, assim, a dificuldade dos alunos em aplicar a sílaba tônica correta nas palavras, o que compromete a fluidez e o sentido do texto. Também aqui, em termos médios, os alunos pronunciaram corretamente 97% das 263 palavras do texto.

De acordo com Basso et al. (2018), a acentuação tônica é parte essencial da pronúncia, já que vários idiomas, incluindo o português, são caracterizados pela predominância dessa acentuação. No português, a maioria dos vocábulos é paroxítono, e muitos dos que não são apresentam indicação ortográfica específica. Essa dificuldade impacta diretamente na leitura das frases, parágrafos e, conseqüentemente, do texto como um todo, prejudicando a compreensão. Percebemos, portanto, a importância do desenvolvimento da prosódia adequada, que envolve, entre outros aspectos, a leitura com expressividade correta.

Das 29 frases do texto, 8 eram interrogativas e 21 afirmativas. O aluno identificado como “11”, que demonstra maiores dificuldades, leu 10 frases com entonação inadequada, muitas vezes invertendo o sentido ao ler frases afirmativas como interrogativas e vice-versa, tornando o texto incompreensível. Mesmo os alunos com menos dificuldade cometeram pelo menos dois desses equívocos. Em média, os alunos só conseguiram uma entonação correta em 84% das 29 frases do texto.

Considerando todos os aspectos analisados, concluímos que nenhum aluno realizou uma leitura fluente. Dado que todos estão no 8º ano do ensino fundamental, essas dificuldades indicam lacunas no processo de alfabetização, visto que, segundo a BNCC, a leitura fluente deve ser desenvolvida desde os anos iniciais até as etapas posteriores do ensino básico.

### **Fase pós-intervenção da proposta pedagógica**

Numa visão geral dos registros na grelha de observação para esta fase e para este texto (anexo 5) dos 16 alunos que fizeram o diagnóstico, só 2 foram considerados fluentes nesse texto.

Analisando agora os resultados de forma mais específica, vemos que, os alunos 4 e 7 leram no tempo mínimo: 1:34 min. Todo o restante da turma leu em mais de 2:00 min. Os alunos 1 e 9 que usaram menos tempo, depois dos fluentes, leram em 2:25 min. e o aluno 7 leu em 3:15. Das 263 palavras, o aluno 7 leu todas sem dificuldade e cinco alunos leram apenas uma com dificuldade, o aluno 11 mostrou dificuldade em 11 palavras. O tempo médio de leitura nesta fase foi de 2:34 minutos, ligeiramente abaixo dos 2:41 da fase inicial, mas acima do tempo adequado para este texto.

As palavras que mais apresentaram obstáculos na leitura foram: transpus, insondável, remotíssimo..., tendo-se verificado uma percentagem média de 99% de palavras corretas em toda a turma, a contrastar com 94% da fase anterior.

Em relação à pronúncia correta das palavras, os estudantes 4 e 7 leram todas corretamente, os alunos 6, 9, 14 e 15 leram apenas uma incorretamente e o restante da turma leu mais de uma, o aluno 11 chegou a ler 12 incorretas. As palavras névoa e palpáveis foram lidas incorretamente apenas pelo aluno 11. Também aqui se verificou uma melhoria na percentagem de pronúncias corretas que passou de 97% para 99% de palavras pronunciadas corretamente.

Relativamente à entonação, das 29 frases do texto, 3 alunos leram todas corretamente, 7 alunos leram apenas uma incorreta e o restante leu incorretamente entre 2 e 7 palavras. O aluno “11”, o que tem demonstrado mais dificuldades de leitura, mesmo demonstrando avanço, ainda leu 7 frases com a pontuação inadequada. Algumas vezes se equivocava, lendo como interrogativa, as afirmativas e vice-versa, deixando o texto totalmente sem sentido. Em termos médios, contudo, houve melhoria substancial na entonação das frases, passando de 84% da fase inicial para 93% das 29 frases entoadas corretamente.

No que diz respeito à compreensão textual, três alunos deixaram questões sem resposta, cinco acertaram 50% das questões, dois alunos acertaram 6 questões, outros dois acertaram seis. Em termos médios verificou-se uma melhoria na compreensão do texto, onde a percentagem de acertos passou de 30% para 52% de perguntas respondidas acertadamente (tabela 5).

*Tabela 5: Médias e taxas de tempo de leitura, palavras corretas, pronúncia correta, entonação correta e compreensão do texto 2 nas fases de diagnóstico (inicial) e pós-intervenção (final)*

Fases	Tempo leitura médio	Dif_tempo leitura adequado (1:35 min)	Palavras corretas N=263	Pronúncia correta N=263	Entonação correta N=29	Compreensão texto N=8
Inicial	02:41	01:06	255,25	254,75	24,44	2,44
			97%	97%	84%	30%
Final	02:34	00:59	259,56	259,75	27	4,19
			99%	99%	93%	52%

### 3.3 ANÁLISE DA LEITURA DO TEXTO “RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA”, DE LIMA BARRETO

O texto analisado é um trecho de romance composto por 431 palavras distribuídas em 26 frases, sendo 21 afirmativas, 2 interrogativas, 3 exclamativas e algumas finalizadas com reticências. Por se tratar de parágrafos maiores e com frases mais longas e pausadas, exigia maior cuidado na leitura para manter a coerência. O tempo adequado estimado para a leitura era de 2 minutos e 35 segundos.

Algumas palavras podiam oferecer uma certa dificuldade por se tratar de palavras que talvez não façam parte do vocabulário dos alunos como: anseios, ilustrado, que leram ilustrador, obscuridade, exortações, que leram o x com som de “CH” d’alma que leram da alma, transcendente que leram trascedente, açodadamente que leram açodamente.

### **Fase Diagnóstico – antes da intervenção da proposta pedagógica**

Pela análise dos registros da grelha de observação, para este texto e nesta fase inicial de diagnóstico (anexo 6), observamos que nenhuma das leituras ocorreu dentro do tempo previsto. O aluno identificado como “11” gastou 4 minutos e 45 segundos, quase o dobro do tempo recomendado. Outros oito alunos também ultrapassaram 4 minutos, o que indica dificuldades relacionadas ao maior número de pausas no texto e ao vocabulário menos familiar para os estudantes.

Palavras como *anseios*, *deificados*, *açodadamente*, *d’alma*, *transcendente*, *obscuridade* e *exortações* representaram obstáculos para a maioria dos alunos. Alguns cometeram erros de pronúncia, como ler “ilustrado” como “ilustrador” e “d’alma” como “da alma”. Esse último erro ocorreu em nove leituras.

No total, oito alunos enfrentaram dificuldades em mais de 10 palavras, e o aluno “11” apresentou dificuldades em 20 vocábulos. Mesmo quando releram, alguns estudantes não conseguiram pronunciar corretamente as palavras problemáticas. No que se refere à entonação, 12 alunos leram mais de quatro frases com entonação incorreta, alterando o sentido do texto ao, por exemplo, transformar frases afirmativas em interrogativas. Quanto à fluência, nenhum aluno conseguiu realizar a leitura dentro do tempo esperado, apresentando dificuldades expressivas tanto na pronúncia quanto na entonação. Além disso, a compreensão do texto também ficou prejudicada: mais de 50% dos alunos apresentaram dificuldades em responder as questões de interpretação.

Na tabela 4 apresentamos os resultados médios obtidos pela turma na leitura e compreensão deste texto, onde se pode ver que 98% das 431 palavras foram lidas e pronunciadas corretamente, só 72% das 26 frases tiveram a entonação correta e que só 28% das 8 questões de compreensão foram respondidas acertadamente.

### **Fase pós-intervenção da proposta pedagógica**

Como já tinha sido lido antes, o texto não tinha mais nenhuma palavra desconhecida. Mesmo assim ainda houve algumas dificuldades de leitura nas palavras açodadamente e transcendente. Porém a quantidade de alunos que teve dificuldade nessas palavras diminuiu.

Analisando os resultados dos registros da grelha de observações (anexo 7), vemos que apenas o aluno 7 foi considerado fluente, não só nesse, mas nos textos anteriores, ele usou o tempo de 2:33min., leu apenas uma palavra com dificuldade, pronunciou apenas uma de forma incorreta, leu todas as frases adequadamente e acertou 7 das 8 questões de compreensão textual.

Percebemos ao longo de toda pesquisa, que esse aluno sempre foi um dos que menos tiveram dificuldade em todos os critérios. Ele sempre foi um aluno participativo, assíduo nas aulas e interessado pelas atividades escolares, inclusive foi um dos que me ajudaram durante as atividades em relação ao uso do aplicativo “Anchor”.

Contrastando com o aluno 11, que foi o que leu em mais tempo, 4:35min. Esse estudante sempre mostrou mais dificuldade em todos os critérios, faltava muito às aulas, não participava das mesmas e pelo que percebia, não tinha um acompanhamento da família, pois sempre trazia as atividades de casa sem responder e não se dedicava às presenciais, inclusive foi de uns que no início não queria participar das atividades de gravação, mas depois de muita conversa, decidiu participar.

Mesmo com todas essas dificuldades, ele teve alguns avanços se formos comparar como ele estava no início e como terminou as atividades.

Analisando agora a turma de forma mais geral, percebemos que em relação ao tempo de leitura, excluindo o aluno 7 (fluente) e o 11 (que mais ultrapassou o tempo), o que leu em menos tempo foi o aluno 4, lendo em 2:56 min. Este, não alcançou o tempo mínimo nesse texto, mas foi considerado fluente nos dois anteriores, houve um excesso de 21s. em sua leitura, talvez por se tratar de um texto com as características explicitadas acima. Os outros estudantes leram entre 3:05 a 4:20min.

Quanto à dificuldade na leitura de palavras, nenhum aluno leu todas sem dificuldade, porém, 7 alunos leram apenas uma com dificuldade, inclusive o aluno 7. O restante da turma leu entre 2 e 12 com dificuldade.

Em relação à pronúncia correta das palavras, 6 alunos leram uma incorretamente e o restante da turma leu entre 2 e 12 palavras. Em termos médios, a turma pronunciou corretamente 99% das 431 palavras, denotando uma melhora, ligeira, relativamente à fase anterior (tabela 6).

No que diz respeito à entonação, o aluno 7 leu todas de forma correta, 7 leram uma incorretamente e o restante da turma leu entre 2 e 7 incorretas. Também aqui se verificou uma melhoria na quantidade de frases entoadas corretamente pela turma, passando de 72% para 89% das 26 frases entoadas corretamente (tabela 6).

Analisando a compreensão do texto lido, apenas o aluno 11 deixou uma questão sem responder, o aluno 7, único que leu o texto no tempo adequado, acertou 7 das 8 questões, três alunos acertaram 6, outros dois estudantes acertaram metade das alternativas e os outros entre duas e cinco questões. Na compreensão textual é onde se verifica uma melhoria mais acentuada, tendo-se passado de 28% de acertos nas 8 questões do teste para 52% de acertos médios (tabela 6).

*Tabela 6: Médias e taxas de tempo de leitura, palavras corretas, pronúncia correta, entonação correta e compreensão do texto 3 nas fases de diagnóstico (inicial) e pós-intervenção (final)*

Fases	Tempo leitura médio	Dif_tempo leitura adequado (2:53 min)	Palavras corretas N=431	Pronúncia correta N=431	Entonação correta N=26	Compreensão texto N=8
Inicial	04:02	01:09	420,5	420,63	18,75	2,25
			98%	98%	72%	28%
Final	03:37	00:44	426,44	426,63	23,19	4,13
			99%	99%	89%	52%

### 3.4 ANÁLISE DA COMPREENSÃO TEXTUAL

De acordo com os registros da compreensão textual com base nos descritores SAEB, efetuada na fase de diagnóstico inicial (anexo 8), buscamos com esta atividade analisar a capacidade de compreensão textual dos alunos, pois se os mesmos compreendem um texto lido, entendemos que sua leitura foi fluente, já que alcançou o entendimento do que estava escrito, pois como vimos na fundamentação teórica, há um consenso entre os autores de que, para desenvolver uma fluência leitora, os alunos devem não apenas ler com precisão, automaticidade e prosódia, mas também compreender o que leem.

Para essa segunda etapa do diagnóstico utilizou-se uma atividade de compreensão textual contendo diversos gêneros como: crônica, fábula, anedota, tirinha, lenda, dentre outros. Nela, o aluno iria ler os textos e responder as questões de escolha múltipla, optando por uma alternativa correta.

Observando os resultados da turma, podemos dizer que a maioria dos alunos ainda tem dificuldade em compreender textos considerados pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como apropriados para seu ano de escolaridade. Pois as questões que mais houve acertos foram na habilidade de interpretar texto com auxílio de material gráfico (12 acertos, 4 erros), que sempre aparecem imagens para auxiliar o entendimento e no descritor 1 (10 acertos e 6 erros) que é para localizar informações explícitas em um texto, pois como o nome já diz, a resposta está explícita no texto, o que facilita a resposta do aluno. Mesmo assim, alguns estudantes ainda erraram essas questões. Na habilidade que se refere a inferir o sentido de uma palavra ou expressão e a de entender os elementos da narrativa, houve 50% de acertos e 50% de erros, isso mostra que metade da turma ainda tem dificuldade em entender textos narrativos e atribuir o sentido de uma expressão dentro do texto.

Já as habilidades de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros e reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, foram as que mostraram mais dificuldade, pois em todas elas, apenas 4 alunos acertaram a resposta.

Observamos que nesses descritores os estudantes precisavam inferir ideias, hipóteses, usar suas habilidades necessárias para chegarem as respostas adequadas, pois como diz a concepção interacionista da leitura, a língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto... (Koch & Elias, 2006).

Observando que a BNCC, 2017, traz como leitura fluente para os anos finais do ensino fundamental a habilidade relacionada a “ler em voz alta textos literários diversos (...) expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações..., podemos dizer que ainda há uma lacuna a ser preenchida em relação à leitura, compreensão e interpretação desses alunos, pois os mesmos demonstram muita deficiência nesse requisito.

Já no que diz respeito à compreensão textual da segunda fase do estudo, pós-intervenção, utilizou-se uma atividade de compreensão textual com os mesmos descritores avaliados no diagnóstico, porém através de outros textos diferentes dos iniciais. Todos fizeram o diagnóstico, embora 2 alunos fizeram no dia posterior que foi aplicado com toda turma.

Analisando de maneira geral houve avanço em todos os descritores.

Na habilidade de localizar informações explícitas em um texto, descritor 1, houve 100% de acerto, enquanto no diagnóstico inicial, houve 10 acertos e 6 erros. Como o nome já diz esse descritor avalia a habilidade do aluno encontrar uma resposta que está explícita no texto sem requerer muitas inferências. O D2, que avalia a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, teve apenas 1 erro, contrastando com o primeiro resultado que tiveram 8. O D5, que requer a interpretação de textos com auxílio de diversos materiais gráficos, de 12 acertos passou para 15. Percebemos que esse foi um dos que menos tiveram dificuldade desde o início, talvez por oferecer subsídios que vão além do texto escrito para ajudar no entendimento. O D10, que teve 8 acertos no diagnóstico inicial, passou para 14 no final das atividades, como se trata de identificar o conflito gerador e elementos da narrativa, tipologia trabalhada durante as atividades, acredito que esse conhecimento melhorou devido ao contato e estudo dessa tipologia.

Os descritores 14 e 21, um dos que mais ofereceram dificuldade no 1º diagnóstico, progrediram de 4 para 8 acertos, obtendo assim 50% de acertos e 50% de erros, esses descritores respectivamente, exigem que o aluno saiba distinguir um fato de uma opinião e reconhecer posições distintas entre opiniões relativas a um mesmo fato ou tema. O D20, que obteve 8 acertos iniciais, finalizou com 13, o mesmo requer que o aluno reconheça diferentes formas de tratar uma informação em textos que tratam do mesmo tema.

Após essas constatações percebemos que todos os alunos avançaram em comparação ao primeiro diagnóstico.

### 3.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Em suma, ao compararmos as características dos três textos avaliados, todos são adequados para alunos do 8º ano, conforme recomendações da BNCC. O maior texto, este de Lima Barreto, com 431 palavras, possui extensão moderada e apresenta um enredo que exige maior reflexão, por ser um romance que retrata a vida de um jovem negro enfrentando dificuldades sociais na década de 1909. Em comparação, o texto “Assaltos

insólitos” (uma crônica) possui parágrafos curtos, linguagem mais acessível e um tema cotidiano, o que facilitou a leitura e compreensão, apesar de nenhum aluno ter lido fluentemente. Neste texto, 8 alunos acertaram pelo menos 50% das questões, enquanto 6 deixaram algumas perguntas sem resposta.

Já no texto “O Encontro” (de Lygia Fagundes Telles), com parágrafos maiores e vocabulário menos habitual, que a crônica, apenas 5 alunos acertaram metade das questões, e 9 deixaram de responder algumas. Entendemos assim que devido ao desconhecimento de alguns vocabulários que continham no texto, o mesmo tornou-se mais difícil de ser compreendido que a crônica, pois segundo Oliveira (2022) um dos indicadores da compreensão de um texto é o número de palavras que se conhece dele.

No texto de Lima Barreto, com seu conteúdo mais complexo e histórico, apenas 3 alunos alcançaram 50% de acertos, e 11 deixaram ao menos uma questão sem resposta. Esses dados indicam que os alunos ainda enfrentam grandes dificuldades para ler com fluência e compreender textos considerados apropriados para o 8º ano, conforme a habilidade EF89LP33 da BNCC, que prevê a capacidade de ler autonomamente e compreender diversos gêneros literários (romances, contos contemporâneos, crônicas, poemas, entre outros), selecionando estratégias adequadas e expressando avaliação crítica sobre o texto. Assim, concluímos que, apesar de estarem no 8º ano, esses estudantes ainda não dominam plenamente as habilidades de leitura fluente e compreensão necessárias para esse nível, evidenciando lacunas no processo formativo.

## CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo compreender, por meio de estudos, pesquisas e investigação *in loco*, de que forma o podcast, enquanto estratégia de aprendizagem, contribui para o aperfeiçoamento da leitura dos alunos. A partir das atividades desenvolvidas e da análise dos dados coletados, podemos afirmar que a pergunta inicial foi respondida. A investigação evidenciou que o uso do podcast como recurso pedagógico favorece o desenvolvimento da leitura dos estudantes, promovendo a reflexão sobre a própria leitura e a leitura dos colegas. Para produzir os podcasts, os alunos precisaram ler e ouvir os textos diversas vezes, até alcançar uma leitura adequada. O fato de serem protagonistas do processo, gravando e ouvindo suas próprias leituras, facilitou a autoavaliação, ampliando a percepção dos erros e incentivando a busca por correções.

Além de ser uma forma dinâmica de aprendizagem, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente o podcast, mostraram-se eficazes no processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento da leitura. Por fazerem parte do contexto social contemporâneo, permitem a participação ativa dos estudantes. Os momentos de preparação e produção dos podcasts propiciam o desenvolvimento de novas aprendizagens fundamentadas na leitura, na interação, no diálogo e na reflexão, contribuindo para a formação de leitores críticos. Não se trata apenas de decodificar palavras, mas de dialogar com o texto, atribuindo-lhe sentidos a partir de suas diversas semioses e multimodalidades, considerando a relação entre autor, texto e leitor.

Comparando os dados iniciais e finais, constatamos uma melhora significativa na qualidade da leitura dos alunos. Embora a fluência plena não tenha sido alcançada ao final, as dificuldades apresentadas no início foram minimizadas. O tempo de leitura reduziu-se, palavras antes lidas com dificuldades foram superadas e habilidades descritas nos indicadores do SAEB foram aprimoradas. Enquanto alguns alunos apresentaram avanços mais expressivos e outros mais modestos, todos demonstraram superação em algum aspecto detectado no diagnóstico inicial. Assim, reforçamos que o podcast é uma ferramenta promissora para o desenvolvimento da leitura escolar. Por outro lado, identificamos desafios importantes, como a carência de formação docente específica para o uso das TICs e a insuficiência de equipamentos adequados na escola. No início do trabalho, enfrentei dificuldades em operar a ferramenta, pois não havia recebido capacitação formal para tal. Para superar essa barreira, contei com o apoio de dois alunos familiarizados com o aplicativo Spotify, além de realizar pesquisas e dedicar tempo ao aprendizado autodidata. Reconheço que cabe ao professor apresentar aos alunos métodos contemporâneos de aprendizagem, despertando neles o interesse pelo conhecimento.

Outra dificuldade enfrentada foi a instabilidade da rede de internet da escola, que prejudicava as pesquisas e gravações dos podcasts. Muitas vezes precisei compartilhar minha internet móvel e utilizar dispositivos de alguns alunos para garantir o acesso dos demais. Além disso, a escola não dispunha de um espaço adequado para as gravações. Contudo, com esforço, dedicação e empenho, conseguimos superar essas limitações e realizar o trabalho. Em suma, concluímos que o podcast oferece múltiplas possibilidades para o trabalho da leitura em sala de aula, abrindo espaço para novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Por fim, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para estimular reflexões sobre o uso dos podcasts no ambiente escolar, ao reunir relatos de

experiências docentes e discutir teoricamente essa ferramenta. Sabemos que é cada vez mais necessária a disponibilização de recursos que auxiliem os professores a desenvolver uma prática pedagógica alinhada com a contemporaneidade.

## BIBLIOGRAFIA

- Abreu G. (2017). Abordagens de leitura no ensino brasileiro: um breve percurso desde os anos 1950 até os dias atuais. (pp.12-32). *Revista Versalete*–v. 5, n.9
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. Parábola Editorial. Aprendizagem formal. Edições Asa.
- Araújo, I. G. O., & Paiva, F. A. (2022). *A produção de podcasts como prática facilitadora dos letramentos literário e digital*. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1-16.
- Bakhtin, M. (2003) *Os gêneros do discurso*. Estética da criação verbal (4 ed). Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p.261-281
- Barone, I. (2020). O que é o teste de fluência (que alguns educadores brasileiros desprezam) *Gazeta do povo*. Brasília- DF.
- Basso, F. P., Alves, L. M., Miná, C. S., Piccolo, L. da R., & Salles, J. F. de. (2018). Pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento do instrumento Avaliação da Fluência de Leitura Textual (AFLeT). In F. P. Basso, C. S. Miná, L. da R. Piccolo & J. F. Salles, *Avaliação da Fluência de Leitura Textual* (AFLeT) (pp. 19-33). Vetor.
- Behrens, Marilda Aparecida; Carpin, Lucymara. (2013) A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In: PRYJMA,

- Marielda (Org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Ed. UFPR.
- Bicalho, D. C. (2017). Leitura. In Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – Faculdade de Educação da UFMG, *Glossário CEALE: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*.
- Bogdan, R. C; Biklen, S. K (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bortolini, A., Gräbin, C., Gerhardt, L. M., Pereira, L. B., Scherer, M. S., & Bersch, M. E. (2012). Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da Comunicação no processo educativo. *Revista Destaques Acadêmicos*, 4(2).
- Cardoso, G. P. (2021). *O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola*. (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”).
- Coradini, N. H. K., Borges, A. F., & Dutra, C. E. M. (2020). Tecnologia educacional podcast na educação profissional e tecnológica. *Revista eletrônica científica ensino interdisciplinar*, 6(16).
- Carneiro, N. O., Baldessar, M. J., Queiroz, R. G., & Luz Filho, S. S. da. (2016). Atributos de qualidade no material didático na educação a distância: uma visão de quem produz. *Congresso Internacional ADED de Educação a Distância*.
- Costa, A. M. L. (2022). *A formação de professores para a educação a distância no Brasil: Políticas, programas e percursos* [Dissertação de doutoramento]. Universidade de Coimbra.
- Cosson, R. (2015). *Letramento literário: teoria e prática*. Editora Contexto.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*.

Almedina

Cruz, S. C. (2009). O Podcast no ensino básico. In A. A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre Podcasts* (pp. 65-80). CIEEd.

Educa Mais Brasil. (s.d.). *Você sabe o que é analfabetismo funcional?*

Ferrezezi, J. C., & Carvalho, R. S. (2017). *De alunos a leitores: O ensino da leitura na educação básica*. Parábola Editorial.

Ferreira, L. S. D. R. (2023). *A produção de gêneros jornalísticos orais em podcasts sobre problemáticas ambientais: uma experiência de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a partir do jornalismo independente*. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/250407>

Forneck, K. L., Fuchs, J. T., Bersch, M. E., Costa, M. C. B., Silva, M. T., & Fischer, M. (2015). *Um click na leitura: objetos virtuais de compreensão textual*. Editora Univates. [https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/115/pdf\\_115.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/115/pdf_115.pdf) OK

Gómez, A. M. S., & Teran, N. E. (2009). *Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda*. São Paulo: Cultural S/A.\

Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644.  
<https://doi.org/10.1598/RT.59.7.3>

Indicador de Alfabetismo Funcional. (n.d.). *Habilidades e níveis de alfabetismo*.  
<https://alfabetismofuncional.org.br/habilidades-e-niveis-de-alfabetismo/>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023, dezembro 5). *Divulgados os resultados do PISA 2022*. Gov.br.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (n.d.). *Boletim – Resultados finais externos do SAEB 2019*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2021. *Boletim – Resultados finais externos do SAEB 2021*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022. *Relatório de resultado do SAEB 2021 (vol.1)*. Brasília, DF: Inep,2022.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2018. Relatório Brasil no Pisa 2018. Brasília, DF. h
- Kenski, V. M. (2013) *Tecnologias e tempo docente*. Papyrus Editora.
- Kleiman, A. B. (2007). *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, 32(53), 1-25.
- Lopes, M. A. (2018). *Podcast Café Brasil: um estudo como subsídio ao professor de Língua Portuguesa*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Taubaté).  
Repositório da Universidade de Taubaté.
- Marconi, Marina de A; Lakatos, Eva M. (2021). *Técnicas de Pesquisa*. (9 ed). São Paulo: Atlas.
- Matias, J. (2020). Cultura digital e formação de professores: conhecendo o podcast e seu potencial para o ensino. *Saberes em Foco*, 3(1), 299-311.

- Meggiato, A. O., Corso, H. V., & Corso, L. V. (2021). Fluência de leitura: evolução do construto e relações com a compreensão. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07797. <https://doi.org/10.1590/198053147797>
- Menegassi, R. J. (2005). *Leitura e ensino: conceitos de leitura*. EDUEM.
- Minayo, M. C. D. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 621-626.
- Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação Básica*. Brasília,DF.
- Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. (2018). *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries: língua portuguesa*. Brasília. DF.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>
- Morais, J. (1997). *A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa. Edição Cosmos

- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Obediente, E. (2007). *Fonética y fonología*. (3 ed). Consejo de Publicaciones.
- Oliveira, G. P., & Pereira, A. C. C. (2018). O uso da engenharia didática como ferramenta facilitadora para utilização e produção de objetos de aprendizagem a partir da formação inicial e continuada de professores de matemática. *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, 5(13), 46-65.  
<https://doi.org/10.30938/bocehm.v5i13.19>
- Oliveira, J.B. (2022). *Fluência de leitura*. Instituto Alfa e Beto.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023, Dezembro 5). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Brazil*. OECD Publishing.
- Osti, A. (2012). *Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais: reflexões para a formação docente*. Paco Editorial.
- Panichella, F. C. (2015). Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. *Revista Leitura*, (56), 42-59.  
<https://doi.org/10.28998/2317-9945.201556.42-59>
- Peixoto, M. C., & de Araújo, D. L. L. (2020). O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental. *Revista Leitura*, (67), 55-68. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.202067.55-68>
- Pilati, E. N. da S., Weissheimer, J., & Prado, A. P. O. do. (2023). Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica

brasileira? *Scripta*, 27(59), 67–91. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2023v27n59p67-91>

Puliezi, S., & Maluf, M. R. (2014). A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, 19(3), 467-475. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003009>

Silva, S. P. (2014) Pedagogia da Leitura: Quais as teorias subjacentes? *Travessias, Cascavel*, v. 8, n. 3, p. e10888, 2014.

Silva, V. D. S. (2019). Psicopedagogia: aspectos históricos e a práxis institucional. *Revista Educação Pública*, 19(15), 6.

Smith, C., & Strick, L. (2009). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: guia completo para educadores e pais*. Penso Editora.

Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, 23, 143-160.

Solé, I. (1998) *Estratégias de leitura*. Artmed

Solé, I., & Teberosky, A. (2004). O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar* (pp. 311-326). Artmed.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa.

Vidal, A. S., & Miguel, J. R. (2020). As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea /Digital Technologies in Contemporary Education. *ID on Line*.

*Revista De Psicologia, 14(50), 366–379.*

<https://doi.org/10.14295/online.v14i50.2443>

Yin, R. K. (2015) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman

# ANEXOS

## ANEXO 1- TERMO DE AUTORIZAÇÃO ASSINADO PELOS PAIS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E ÁUDIOS

Eu \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_, autorizo a professora da escola Raimunda S. Feitosa, Roselânia V. de Albuquerque Cotrim, divulgar fotos e áudios do aluno (a) citado (a) acima, relacionados ao seu projeto de pesquisa, intitulado como “ O podcast como Ferramenta Potencializadora na Construção de Habilidades de Leitura: um trabalho com alunos do 8º ano do ensino fundamental no Brasil”, trabalho integrante do seu curso de mestrado. Os dados poderão ser usados para além da sua pesquisa, ou seja, futuras publicações em artigos, revistas educacionais e afins.

**Este termo é retroativo a dezembro de 2023**

Local e data:

Assinatura:

---

## ANEXO 2- QUESTIONÁRIO SOBRE A REALIDADE TECNOLÓGICA DA TURMA

### DIAGNÓSTICO SOCIOTECNOLÓGICO

Nome \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

1- Possui smartphone?

Sim     Não     Não possui, mas tem acesso, caso precise

2º) Tem acesso a internet ?

Sim     Não

3º) Você já ouviu falar em podcast?

Sim, mas não sei o que é     Não     Sei o que é e já ouvi alguns

ANEXO 3: GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIAGNÓSTICO TEXTO 1



GRELHA DE LEITURA INICIAL 1

Grelha de observação da leitura oral e compreensão do texto lido

Componente Curricular: Língua Portuguesa Professora: Roselânia Cotrim Ano: 8º Turma: A Data: 10/10/2023

Texto: Assaltos insólitos de Affonso Romano de Santanna Quantidade de palavras do texto:337 Quantidade de frases: 26

Tempo de leitura adequado: 170 palavras por min.

Habilidade		Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores												
Nº	Aluno	Tempo de leitura adequado parado texto	Quantidade de palavras que lê		Palavras com pronúncia correta		Frases com entonação adequada à pontuação		Compreensão escrita do texto lido (8 questões)			Leitura fluente		Observações
		2:00 Minutos	Sem dificuldade	Com dificuldade	SIM	NÃO	SIM	NÃO	Certa	Errada	Não respondeu	SIM	NÃO	
01		3:00	335	2	327	10	24	2	4	4			X	
02		3:41	329	8	329	8	21	5	2	6			X	
03		3:23	332	5	332	5	23	3	1	4	3		X	
04		2:37	337	0	336	1	25	1	4	4			X	
05		3:35	331	6	327	10	22	4	2	6			X	
06		2:50	335	2	335	2	25	1	4	4			X	
07		2:35	336	1	335	2	26	0	4	4			X	

08		3:35	330	7	326	11	23	3	2	4	2		X	
09		3:20	333	4	331	6	24	2	4	4			X	
10		3:28	330	7	328	9	22	4	2	4	2		X	
11		3:45	327	10	320	17	19	7	1	4	3		X	Falta muito às aulas
12		3:32	334	3	333	4	23	3	2	5	1		X	
13		3:20	335	2	335	2	25	1	4	4			X	
14		3:18	335	2	335	2	26	0	4	4				
15		3:15	337	0	336	1	26	0	4	4			X	
16		3:39	334	3	331	6	21	5	3	4	1		X	Falta muito às aulas

ANEXO 4: GRELHA DE OBSERVAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO TEXTO 1



ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Raimunda Souto Feitosa

**GRELHA DE LEITURA FINAL 1**

**Grelha de observação da leitura e compreensão do texto lido**

**Componente Curricular:** Língua Portuguesa **Professora:** Roselânia Cotrim **Ano:** 8º **Turma:** A **Data:** 18/12/2023

**Texto:** Assaltos insólitos de Affonso Romano de Santanna **Quantidade de palavras do texto:** 337 **Quantidade de frases:** 26

**Tempo de leitura adequado: 170 palavras por min.**

<b>Habilidade</b>		Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores												
<b>Nº</b>	<b>Aluno</b>	<b>Tempo de leitura adequado parado texto</b>	<b>Quantidade de palavras que lê</b>		<b>Palavras com pronúncia correta</b>		<b>Frases com entonação adequada à pontuação</b>		<b>Compreensão escrita do texto lido (8 questões)</b>			<b>Leitura fluente</b>		<b>Observações</b>
			Sem dificuldade	Com dificuldade	SIM	NÃO	SIM	NÃO	Certa	Errada	Não respondeu	SIM	NÃO	
01		1:59	337	0	336	1	25	1	7	1		X		
02		3:20	335	2	335	2	24	2	4	4				
03		3:15	335	2	335	2	25	1	3	3	2			
04		2:00	337	0	337	0	26	0	8	0		X		
05		3:10	334	3	334	3	25	1	4	4				
06		2:01	336	1	337	0	26	0	7	1		X		
07		1:59	337	0	336	1	26	0	8	0		X		

08		3:10	332	5	329	8	23	3	4	4				
09		3:00	336	1	335	2	25	1	6	2				
10		3:18	334	3	335	2	24	2	4	4				
11		3:40	329	8	325	12	20	6	2	4	2			
12		3:20	336	1	335	2	25	1	4	4				
13		3:10	336	1	336	1	26	0	6	2				
14		3:05	336	1	336	1	26	0	6	2				
15		3:00	337	0	337	0	26	0	6	2				
16		3:35	335	2	335	2	24	2	4	4				

ANEXO 5: GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIAGNÓSTICA TEXTO 2



**GRELHA DE LEITURA INICIAL 2**

**Grelha de observação da leitura e compreensão do texto lido**

**Componente Curricular:** Língua Portuguesa **Professora:** Roselânia Cotrim **Ano:** 8º **Turma:** A **Data:** 11/10/2023

**Texto:** O encontro (fragmento) de Lygia Fagundes Telles **Quantidade de palavras do texto:** 263 **Quantidade de frases:** 29

**Tempo de leitura adequado: 170 palavras por min.**

<b>Habilidade</b>		Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores												
<b>Nº</b>	<b>Aluno</b>	<b>Tempo de leitura adequado para o texto</b>	<b>Quantidade de palavras que lê</b>		<b>Palavras com pronúncia correta</b>		<b>Frases com entonação adequada à pontuação</b>		<b>Compreensão escrita do texto lido (8 questões)</b>			<b>Leitura fluente</b>		<b>Observações</b>
			1:35 Minutos	Sem dificuldade	Com dificuldade	SIM	NÃO	SIM	NÃO	Certa	Errada	Não respondeu	Sim	
01		2:35	257	6	251	12	27	4	3	4	1		X	
02		2:52	251	12	253	10	22	7	2	5	1		X	
03		3:01	254	9	256	7	24	5	0	5	3		X	
04		2:00	260	3	260	3	27	2	4	4			X	
05		2:48	253	10	251	12	23	6	1	5	2		X	
06		2:41	260	3	260	3	27	2	4	4			X	
07		2:01	260	3	260	3	27	2	4	4			X	

08		2:49	251	12	250	13	24	5	2	5	1		X	
09		2:31	254	9	254	9	26	3	3	4	1		X	
10		2:59	251	12	252	11	23	6	2	5	1		X	
11		3:01	248	15	244	19	19	10	0	5	3		X	
12		2:51	256	7	256	7	23	6	3	5			X	
13		2:49	257	6	258	5	24	5	4	4			X	
14		2:38	258	5	258	5	26	3	4	4			X	
15		2:39	260	3	260	3	27	2	2	6			X	
16		2:46	254	9	253	10	22	7	1	6	1		X	

ANEXO 6: GRELHA DE OBSERVAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO TEXTO 2



ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

*Raimunda Souto Feitosa*

GRELHA DE LEITURA FINAL 2

Grelha de observação da leitura e compreensão do texto lido

Componente Curricular: Língua Portuguesa Professora: Roselânia Cotrim Ano: 8º Turma: A Data: 19/12/2023

Texto: Quantidade de palavras do texto: 263 Quantidade de frases: 29

Tempo de leitura adequado: 170 palavras por min.

Habilidade		Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores												
Nº	Aluno	Tempo de leitura adequado para o texto	Quantidade de palavras que lê		Palavras com pronúncia correta		Frases com entonação adequada à pontuação		Compreensão escrita do texto lido (8 questões)			Leitura fluente		Observações
			Sem dificuldade	Com dificuldade	SIM	NÃO	SIM	NÃO	Certa	Errada	Não respon deu	Sim	Não	
01		2:25	260	3	260	3	28	1	5	3				
02		2:48	257	6	257	6	25	4	4	4				
03		3:02	256	7	259	4	25	4	2	4	2			
04		1:34	262	1	263	0	28	1	7	1		X		
05		2:50	260	3	261	2	27	2	3	5				
06		2:35	262	1	262	1	29	0	5	3				
07		1:34	262	0	263	0	29	0	7	1		X		

08		2:40	254	9	256	7	26	3	4	4				
09		2:25	261	2	262	1	28	1	4	4				
10		2:55	261	2	261	2	28	1	3	5				
11		3:15	252	11	251	12	22	7	1	6	1			
12		2:45	261	2	261	2	28	1	4	4				
13		2:35	262	1	261	2	28	1	6	2				
14		2:30	262	1	262	1	29	0	6	2				
15		2:30	263	1	262	1	28	1	4	4				
16		2:47	258	5	255	8	24	5	2	5	1			

ANEXO 7: GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIAGNÓSTICA TEXTO 3



**GRELHA DE LEITURA INICIAL 3**

Grelha de observação da leitura e compreensão do texto lido

**Componente Curricular:** Língua Portuguesa **Professora:** Roselânia Cotrim **Ano:** 8º **Turma:** A **Data:** 16/10/2023

**Texto:** Recordações do Escrivão Isaías Caminha de Lima Barreto

**Quantidade de palavras do texto:** 431 **Quantidade de frases:** 26

**Tempo de leitura adequado 170 palavras por min.**

<b>Habilidade</b>		Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores												
Nº	Aluno	Tempo de leitura adequado para o texto	Quantidade de palavras que lê		Palavras com pronúncia correta		Frases com entonação adequada à pontuação		Compreensão escrita do texto lido (8 questões)			Leitura fluente		Observações
			Sem dificuldade	Com dificuldade	SIM	NÃO	SIM	NÃO	Certa	Errada	Não respondeu	Sim	Não	
01		3:45	423	8	418	13	21	5	3	5			X	
02		4:15	416	15	420	11	18	8	1	6	1		X	
03		3:59	419	12	422	9	19	7	1	5	2		X	
04		3:24	425	2	426	2	25	2	4	4			X	
05		4:00	418	13	416	15	17	9	1	6	1		X	
06		3:32	426	5	427	4	23	4	4	4			X	

07		3:26	427	2	427	2	25	1	4	4			X	
08		4:36	416	15	416	15	19	7	1	6	1		X	
09		3:40	419	12	420	11	21	5	2	5	1		X	
10		4:00	416	15	417	14	17	9	1	5	2		X	
11		4:45	411	20	409	22	13	13	1	4	3		X	
12		4:30	422	9	422	9	17	9	2	5	1		X	
13		4:10	422	9	424	7	19	7	3	4	1		X	
14		4:26	422	9	424	7	21	5	3	5			X	
15		3:32	427	4	426	5	24	2	3	4	1		X	
16		4:32	419	12	416	15	1	10	2	5	1		X	

ANEXO 8: GRELHA DE OBSERVAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO TEXTO 3



**Grelha de observação da leitura e compreensão do texto lido**

**Componente Curricular:** Língua Portuguesa **Professora:** Roselânia Cotrim **Ano:** 8º **Turma:** A **Data:** 20/12/2023

**Texto:** Recordações do Escrivão Isaías Caminha de Lima Barreto

**Quantidade de palavras do texto:** 431 **Quantidade de frases:** 26

**Tempo de leitura adequado 170 palavras por min.**

<b>Habilidade</b>		Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores												
<b>Nº</b>	<b>Aluno</b>	<b>Tempo de leitura adequado para o texto</b>	<b>Quantidade de palavras que lê</b>		<b>Palavras com pronúncia correta</b>		<b>Frases com entonação adequada à pontuação</b>		<b>Compreensão escrita do texto lido (8 questões)</b>			<b>Leitura fluente</b>		<b>Observações</b>
		2:53 Minutos	Sem dificuldade	Com dificuldade	SIM	NÃO	SIM	NÃO	Certa	Errada	Não respondeu	Sim	Não	
01		3:20	429	2	429	2	25	1	6	2				
02		3:45	422	9	423	8	22	4	3	5				
03		3:28	424	7	426	5	22	4	3	5				
04		2:56	430	1	430	1	25	1	6	2				

05		3:40	423	8	422	9	21	5	3	5				
06		3:05	430	1	429	2	25	1	5	3				
07		2:33	430	1	430	1	26	0	7	1		X		
08		4:00	422	9	422	9	22	4	3	5				
09		3:20	428	3	429	2	25	1	4	4				
10		3:50	423	8	423	8	21	5	2	6				
11		4:35	419	12	419	12	19	7	2	5	1			
12		4:00	430	1	430	1	24	2	4	4				
13		3:50	430	1	430	1	25	1	5	3				
14		4:00	430	1	430	1	25	1	5	3				
15		3:15	430	1	430	1	25	1	6	2				
16		4:20	423	8	424	7	19	7	2	6				

## Voce Sabe o Que E Fluencia de Leitura?

Antes de mais nada, é importante entender que a fluência de leitura é mais do que apenas uma habilidade técnica. Ela conecta a alfabetização à compreensão de textos, tornando-se essencial para um aprendizado pleno. Sobretudo, ela promove a leitura automática, permitindo que o leitor concentre sua atenção na interpretação do conteúdo. "A fluência de leitura é um elo fundamental no ensino da língua", destaca o professor João Batista Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto.

## Definindo Fluência de Leitura

Primordialmente, fluência é a capacidade de ler textos de forma rápida, precisa e com expressão. De acordo com o [National Reading Panel](#), ela envolve o reconhecimento automático de palavras e a leitura com naturalidade, como se estivéssemos falando. Nesse sentido, um leitor fluente não apenas decodifica palavras, mas também compreende o texto em sua totalidade.

## Por Que a Fluência E Essencial?

Antes de mais nada, a fluência desempenha um papel crucial na compreensão de textos. Ela permite que o cérebro direcione sua energia para interpretar ideias, em vez de se concentrar no reconhecimento de palavras. Além disso, diferentes propósitos de leitura influenciam a velocidade e o nível de fluência necessário. Por exemplo, a leitura para memorização é mais lenta, com até 100 palavras por minuto, enquanto a leitura voltada para compreensão varia entre 100 e 200 palavras por minuto, dependendo da dificuldade do texto. Já a leitura dinâmica pode atingir de 350 a 400 palavras por minuto, sendo ideal para capturar uma visão geral do conteúdo. Do mesmo modo, fatores como capacidade visual, tipo de fonte e espaçamento afetam diretamente a velocidade de leitura.

## Como Medir a Fluência?

De maneira idêntica, avaliar a fluência requer indicadores claros. A velocidade é medida em palavras por minuto, enquanto a precisão exige que, no mínimo, 95% das palavras sejam lidas corretamente. Por fim, a prosódia reflete a entonação e o ritmo adequados ao texto, indicando o grau de compreensão do leitor. Por exemplo, crianças do 1º ao 5º ano devem alcançar entre 60 e 150 palavras por minuto, segundo escalas de referência utilizadas nos Estados Unidos.

## Fluência e Compreensão: Uma Relação Necessária

Acima de tudo, fluência e compreensão se complementam. Enquanto a fluência facilita a interpretação, o vocabulário e o domínio do conteúdo são indispensáveis para garantir a compreensão completa. Assim também, o ato de ler frequentemente reforça esse ciclo virtuoso, mas não o estabelece sozinho.

## Como Desenvolver a Fluência?

Primeiramente, a prática constante é essencial. Além disso, estratégias como releituras, modelagem de leitura por professores e textos graduados ajudam a construir fluência. Por exemplo, livros com vocabulário limitado, como a Coleção Mico Maneco, auxiliam na aprendizagem inicial. Ao mesmo tempo, é necessário adaptar os materiais para atender leitores com dificuldades. Nesse ínterim, diagnósticos precisos e exercícios direcionados, como trava-línguas e leituras repetidas, mostram-se eficazes.

## O Papel do Instituto Alfa e Beto

Atualmente, o [Instituto Alfa e Beto](#) lidera iniciativas para promover a fluência de leitura no Brasil. Por meio de livros, jogos digitais e escalas de proficiência, a instituição oferece soluções inovadoras para educadores e alunos. Além disso, com a inclusão da fluência na Base Nacional Comum Curricular, o tema tem ganhado mais relevância.

# As 5 Etapas do Desenvolvimento da Leitura: Entenda Como a Leitura Evolui

Primeiramente, o processo de desenvolvimento da leitura é dinâmico e progressivo. [Jeanne Chall](#), uma das maiores especialistas em alfabetização do século XX, destacou que as etapas da leitura refletem mudanças nas competências dos alunos. Em outras palavras, não são etapas fixas, mas avanços que dependem de uma base sólida e de ensino de qualidade.

A seguir, exploramos as 5 etapas propostas por Chall, baseadas no livro **ABC do Alfabetizador**, de João Batista Oliveira.

## 1. Pseudoleitura

Antecipadamente, antes de entrar na escola, a criança já demonstra um interesse inicial pela leitura. Nesse estágio, que ocorre por volta dos 6 ou 7 anos, a criança “dedo” que lê. Ela interpreta ilustrações, registra alguns sinais e até escreve o próprio nome. Assim, é essencial que adultos ou crianças mais velhas leiam histórias interessantes para estimular esse desenvolvimento inicial.

## 2. Leitura inicial ou decodificação

Na segunda etapa, que geralmente acontece na Pré-Escola, a criança aprende a relação entre os filhos e as letras. Isso permite que ela conecte palavras escritas e faladas, conseguindo ler textos simples. Além disso, a criança desenvolve um vocabulário significativo: compreende cerca de 4.000 palavras, mas lê um pouco mais de 600. Esse estágio é fundamental para consolidar a base da alfabetização.

## 3. Fluência

A partir do 1º ou 2º ano, a criança entra no estágio de fluência. Aqui, ela começa a ler histórias familiares e textos simples com maior facilidade, expandindo seu vocabulário e consolidando a decodificação. Por exemplo, uma criança compreende cerca de 9.000 palavras e regularmente muitas delas automaticamente. Ainda assim, sua capacidade de aprender ouvindo continua superior à capacidade de aprender lendo.

## 4. Ler para aprender

Do 3º ao 9º ano, a leitura assume um papel mais funcional. Nesse período, a criança utiliza a leitura para adquirir informações, aprender novas ideias e se envolver com textos mais complexos. Além disso, ela começa a explorar gêneros variados, como ficção, biografias e textos informativos. Leitores com maior dificuldade ainda aprendem de forma semelhante ao ouvir e ao ler, mas os leitores mais avançados já demonstram um aprendizado superior pela leitura.

## 5. Pontos de vista diferentes

Já no Ensino Médio, o aluno chega a uma etapa em que consegue lidar com textos narrativos e expositivos mais complexos. Aqui, a leitura exige análise crítica e interpretação de diferentes pontos de vista. Ou seja, o aluno precisa explorar assuntos variados e aprofundar seus conhecimentos em disciplinas distintas. O estudo sistemático de palavras e a simplicidade delas tornam-se indispensáveis nesse estágio.

## 6. Consolidação

Finalmente, no Ensino Superior, o aluno utiliza a leitura para atender suas necessidades pessoais e profissionais. Ele expande seu repertório de leitura para materiais mais difíceis e complexos, indo além dos interesses imediatos. Nessa etapa, o aprendizado pela leitura supera extensamente o aprendizado pela escuta.

## Desenvolvendo a leitura com o Instituto Alfa e Beto

Sob o mesmo ponto de vista de Jeanne Chall, o [Instituto Alfa e Beto](#) utiliza o método fônico para oferecer uma alfabetização eficaz e estruturada. Dessa forma, ele ajuda os alunos a evoluírem em cada etapa do processo de leitura.

<https://www.alfaebeto.org.br/voce-sabe-o-que-e-fluencia-de-leitura/>

## ANEXO 10- MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB

Este documento que compõe um conjunto de habilidades de leitura esperada para o 9º ano do ensino fundamental, também serviu de base para a elaboração das grelhas de leitura

### MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

#### I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

#### II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

#### III. Relação entre Textos

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

#### IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
  
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

**QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DE ACORDO COM OS TÓPICOS**

TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/o\\_que\\_cai\\_nas\\_provas/Matriz\\_de\\_Referencia\\_de\\_Lingua\\_Portuguesa.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf)

## ANEXO11- TEXTO 1 “ASSALTOS INSÓLITOS”

Primeiro texto lido na fase inicial e final da avaliação da leitura



### Texto 1

#### Assaltos insólitos

Assalto não tem graça nenhuma, mas alguns, contados depois, até que são engraçados. É igual a certos incidentes de viagem, que, quando acontecem, deixam a gente aborrecidíssimo, mas depois, narrados aos amigos num jantar, passam a ter sabor de anedota.

Uma vez me contaram de um cidadão que foi assaltado em sua casa. Até aí, nada demais. Tem gente que é assaltada na rua, no ônibus, no escritório, até dentro de igrejas e hospitais, mas muitos o são na própria casa. O que não diminui o desconforto da situação.

Pois lá estava o dito-cujo em sua casa, mas vestido em roupa de trabalho, pois resolvera dar uma pintura na garagem e na cozinha. As crianças haviam saído com a mulher para fazer compras e o marido se entregava a essa terapêutica atividade, quando, da garagem, vê adentrar pelo jardim dois indivíduos suspeitos.

Mal teve tempo de tomar uma atitude e já ouvia:

— É um assalto, fica quieto senão leva chumbo.

Ele já se preparava para toda sorte de tragédias quando um dos ladrões perguntam:

— Cadê o patrão?

Num rasgo de criatividade, respondeu:

— Saiu, foi com a família ao mercado, mas já volta.

— Então vamos lá dentro, mostre tudo. Fingindo-se, então, de empregado de si mesmo, e ao mesmo tempo para livrar sua cara, começou a dizer:

— Se quiserem levar, podem levar tudo, estou me lixando, não gosto desse patrão. Paga mal, é um pão-duro. Por que não levam aquele rádio ali? Olha, se eu fosse vocês levava aquele som também. Na cozinha tem uma batedeira ótima da patroa. Não querem uns discos? Dinheiro não tem, pois ouvi dizerem que botam tudo no banco, mas ali dentro do armário tem uma porção de caixas de bombons, que o patrão é tarado por bombom.

Os ladrões recolheram tudo o que o falso empregado indicou e saíram apressados.

Daí a pouco chegavam a mulher e os filhos.

Sentado na sala, o marido ria, ria, tanto nervoso quanto aliviado do próprio assalto que ajudara a fazer contra si mesmo.

SANTANNA Affonso Romano. PORTA DE COLÉGIO E  
OUTRAS CRÔNICAS São Paulo: Ática 1995. (Coleção Para gostar de ler).

[https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/09/cronica-assaltos-insolitos-affonso.html#google\\_vignette](https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/09/cronica-assaltos-insolitos-affonso.html#google_vignette)

## ANEXO 12- TEXTO 2- “O ENCONTRO”

Segundo texto lido na fase inicial e final da avaliação da leitura



### Texto 2 **O encontro** (fragmento)

Em redor, o vasto campo. Mergulhado em névoa branda, o verde era pálido e opaco. Contra o céu, erguiam-se os negros penhascos tão retos que pareciam recortados a faca. Espetado na ponta da pedra mais alta, o sol espiava atrás de uma nuvem.

“Onde, meu Deus?! – perguntava a mim mesma – Onde vi esta mesma paisagem, numa tarde assim igual?”

Era a primeira vez que eu pisava naquele lugar. Nas minhas andanças pelas redondezas, jamais fora além do vale. Mas nesse dia, sem nenhum cansaço, transpus a colina e cheguei ao campo. Que calma! E que desolação. Tudo aquilo – disso estava bem certa – era completamente inédito pra mim. Mas por que então o quadro se identificava, em todas as minúcias, a uma imagem semelhante lá nas profundezas da minha memória? Voltei-me para o bosque que se estendia à minha direita. Esse bosque eu também já conhecera com sua folhagem cor de brasa dentro de uma névoa dourada. “Já vi tudo isto, já vi...Mas onde? E quando?”

Fui andando em direção aos penhascos. Atravessei o campo. E cheguei à boca do abismo cavado entre as pedras. Um vapor denso subia como um hálito daquela garganta de cujo fundo insondável vinha um remotíssimo som de água corrente. Aquele som eu também conhecia. Fechei os olhos. “Mas se nunca estive aqui! Sonhei, foi isso? Percorri em sonho estes lugares e agora os encontro palpáveis, reais? Por uma dessas extraordinárias coincidências teria eu antecipado aquele passeio enquanto dormia?”

Sacudi a cabeça, não, a lembrança – tão antiga quanto viva – escapava da inconsciência de um simples sonho.[...]

TELLES, Lygia Fagundes. Oito contos de amor. São Paulo: Ática.

[https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/09/conto-o-encontro-lygia-fagundes-telles.html#google\\_vignette](https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/09/conto-o-encontro-lygia-fagundes-telles.html#google_vignette)

## ANEXO 13- TEXTO 3- “RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA”

Terceiro texto lido na fase inicial e final da avaliação da leitura



### Texto 3 Recordações do Escrivão Isaías Caminha

Lima Barreto

I

A tristeza, a compreensão e a desigualdade de nível mental do meu meio familiar, agiram sobre mim de modo curioso: deram-me anseios de inteligência. Meu pai, que era fortemente inteligente e ilustrado, em começo, na minha primeira infância, estimulou-me pela obscuridade de suas exortações. Eu não tinha ainda entrado para o colégio, quando uma vez me disse: Você sabe que nasceu quando Napoleão ganhou a batalha de Marengo? Arregalei os olhos e perguntei: quem era Napoleão? Um grande homem, um grande general... E não disse mais nada. Encostou-se à cadeira e continuou a ler o livro. Afastei-me sem entrar na significação de suas palavras; contudo, a entonação de voz, o gesto e o olhar ficaram-me eternamente. Um grande homem!..."

O espetáculo do saber de meu pai, realçado pela ignorância de minha mãe e de outros parentes dela, surgiu aos meus olhos de criança, como um deslumbramento.

Pareceu-me então que aquela sua faculdade de explicar tudo, aquele seu desembaraço de linguagem, a sua capacidade de ler línguas diversas e compreendê-las constituíam, não só uma razão de ser de felicidade, de abundância e riqueza, mas também um título para o superior respeito dos homens e para a superior consideração de toda a gente.

Sabendo, ficávamos de alguma maneira sagrados, deificados... Se minha mãe me parecia triste e humilde — pensava eu naquele tempo — era porque não sabia, como meu pai, dizer os nomes das estrelas do céu e explicar a natureza da chuva...

Foi com estes sentimentos que entrei para o curso primário. Dediquei-me aodadamente ao estudo. Brilhei, e com o tempo foram-se desdobrando as minhas primitivas noções sobre o saber...

A minha energia no estudo não diminuiu com os anos, como era de esperar; cresceu sempre progressivamente. A professora admirou-me e começou a simpatizar comigo. De si para si (suspeito eu hoje), ela imaginou que lhe passava pelas mãos um gênio. Correspondi-lhe à afeição com tanta força d'alma, que tive ciúmes dela, dos seus olhos azuis e dos seus cabelos castanhos, quando se casou. Tinha eu então dois anos de escola e doze de idade.

Daí a um ano, saí do colégio, dando-me ela, como recordação, um exemplar do Poder da Vontade, luxuosamente encadernado, com uma dedicatória afetuosa e lisonjeira. Foi o meu livro de cabeceira. Li-o sempre com mão diurna e noturna, durante o meu curso secundário, de cujos professores, poucas recordações importantes conservo hoje. Eram banais! Nenhum deles tinha os olhos azuis de Dona Ester, tão meigos e transcendentos que pareciam ler o meu destino, beijando as páginas em que estava escrito! [...]

(trecho do início de um romance)

<https://www.curso-objetivo.br/vestibular/assets/download/obras-literarias/lima-barreto/isaias-caminha.pdf>

## ANEXO 14- COMPREENÇÃO ESCRITA DO TEXTO 1

Essa atividade foi realizada com o objetivo de verificar o entendimento do texto lido através de questões de múltipla escolha e discursiva



Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### Compreensão textual 1 “Assaltos insólitos”

- 1) A narrativa “Assaltos insólitos” pertence ao gênero textual  
(A) conto                    (B) crônica                    (C) carta                    (D) notícia
- 2) Na frase “Pois lá estava o dito-cujo em sua casa”, o termo destacado indica  
(A) tempo                    (B) modo                    (C) causa                    (D) lugar
- 3) O que fez o dono da casa se livrar do assalto? O que você achou da ideia dele?
- 4) A finalidade do texto é  
(A) advertir sobre os possíveis lugares em que ocorrem assaltos.  
(B) relatar um fato incomum ocorrido com um cidadão.  
(C) expor uma opinião sobre um assunto sério.  
(D) instruir o leitor como evitar uma tragédia.  
(E) fazer o leitor refletir sobre um assalto.
- 5) No trecho “e o marido se entregava a essa **terapêutica atividade**”, a expressão destacada substitui  
(A) fazer compras.    (B) ir no mercado.    (C) narrar anedotas.    (D) pintar a casa.
- 6- Podemos afirmar que esse texto é uma crônica? Justifique sua resposta.
- 7) No texto, a expressão “-Paga mal, é um *pão-duro*” indica uma linguagem  
a) formal.                    b) técnica.                    c) regional.                    d) informal.
- 8) Qual a profissão do personagem? Justifique baseado no texto.

## ANEXO 15- COMPREENSÃO ESCRITA DO TEXTO 2

Essa atividade foi realizada com o objetivo de verificar o entendimento do texto lido através de questões de múltipla escolha e discursiva



Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### Compreensão textual 2 “O encontro” (fragmento)

- 1) “O encontro”, constitui-se um texto  
(A) narrativo. (B) jornalístico. (C) dissertativo. (D) Persuasivo
  
- 2) Na frase —Já vi tudo isso, já vi...Mas onde?, o uso das reticências sugere  
(A) impaciência. (B) impossibilidade. (C) incerteza. (D) irritação.
  
- 3) No trecho, —Mas por que então o quadro se identificava, em todas as **minúcias**, a uma imagem semelhante lá nas profundezas da minha memória? O termo destacado significa  
(A) colina. (B) detalhes. (C) penhascos. (D) redondeza.
  
- 4) A palavra destacada no trecho “Tudo aquilo – disso estava bem certa – era completamente inédito pra mim. **Mas** por que então o quadro se identificava, em todas as minúcias, a uma imagem semelhante...”, exprime ideia de  
  
(A) adversidade (B) oposição (C) alternância (D) adição
  
- 5) O leitor pode ser inserido no texto através da  
(A) sua própria imaginação  
(B) informação que a personagem dá sobre suas lembranças  
(C) descrição do ambiente e pela visão da própria protagonista  
(D) observação que faz sobre o gênero do texto
  
- 6) Transcreva um trecho do texto que mostra a maneira como a protagonista vê e percebe a paisagem ao seu redor.
  
- 7) Como podemos caracterizar esse texto?
  
- 8) O que você acha que está acontecendo de fato com a autora? Lembrando do passado, sonhando, prevendo o futuro...? Justifique sua resposta

## ANEXO 16- COMPREENSÃO ESCRITA DO TEXTO 3

Essa atividade foi realizada com o objetivo de verificar o entendimento do texto lido através de questões de múltipla escolha e discursiva



Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### Compreensão textual 3 “Recordações do Escrivão Isaías Caminha”

- 1) O texto acima é uma obra completa ou apenas um fragmento? Mostre onde você encontrou sua resposta.
- 2) A que o personagem se referia no trecho destacado na frase: “ A tristeza, a compreensão e a desigualdade de nível mental do meu meio familiar...”?
  - (A) Diferença social de sua família
  - (B) Diversidade profissional existente em seu meio familiar
  - (C) Diferença intelectual entre os membros da sua família
  - (D) Diferença de credo religioso dos seus parentes
- 3) De acordo com o texto o que causava a admiração do personagem pelo seu pai era
  - (A) as batalhas que ele ganhara
  - (B) sua inteligência
  - (C) seu modo de contar histórias
  - (D) seu amor por sua mãe
- 4) Observe a frase “O espetáculo do saber de meu pai, **realçado** pela ignorância de minha mãe e de outros parentes dela...”. A palavra destacada indica
  - (A) contraste
  - (B) igualdade
  - (C) proximidade
  - (D) semelhança
- 5) Através do texto podemos entender que quando o personagem falava da ignorância de sua mãe, ele estava se referindo a que tipo de ignorância?
- 6) Segundo o personagem o que fazia seu pai ganhar o respeito e a consideração das pessoas?
- 7) De acordo com o personagem o que fez dona Ester admirá-lo?
  - (A) Sua inteligência
  - (B) Sua dedicação ao estudo
  - (C) O amor que ele sentia por ela
  - (D) A dedicação ao ler o livro
- 8) Você acha que o personagem se apaixonou pela professora? Justifique sua resposta

## ANEXO 17- COMPREENSÃO TEXTUAL COM OS DESCRITORES SAEB

Esta atividade foi realizada com o objetivo de verificar que descritores de leitura os alunos tinham mais dificuldade



### Compreensão textual SAEB 1

Aluno \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Leia o texto abaixo para responder às questões 1 e 2:

#### Visita

Sobre a minha mesa, na redação do jornal, encontrei-o, numa tarde quente de verão. É um inseto que parece um aeroplano de quatro asas translúcidas e gosta de sobrevoar os açudes, os córregos e as poças de água. É um bicho do mato e não da cidade. Mas que fazia ali, sobre a minha mesa, em pleno coração da metrópole?

Parecia morto, mas notei que movia nervosamente as estranhas e minúsculas mandíbulas. Estava morrendo de sede, talvez pudesse salvá-lo. Peguei-o pelas asas e levei-o até o banheiro. Depois de acomodá-lo a um canto da pia, molhei a mão e deixei que a água pingasse sobre a sua cabeça e suas asas. Permaneceu imóvel. É, não tem mais jeito — pensei comigo. Mas eis que ele se estremece todo e move a boca molhada. A água tinha escorrido toda, era preciso arranjar um meio de mantê-la ao seu alcance sem, contudo afogá-lo. A outra pia talvez desse mais jeito. Transferi-o para lá, acomodei-o e voltei para a redação.

Mas a memória tomara outro rumo. Lá na minha terra, nosso grupo de meninos chamava esse bicho de macaquinho voador e era diversão nossa caçá-los, amarrá-los com uma linha e deixá-los voar acima de nossa cabeça. Lembrava também do açude, na fazenda, onde eles apareciam em formação de esquadrilha e pousavam na água escura. Mas que diabo fazia na avenida Rio Branco esse macaquinho voador? Teria ele voado do Coroatá até aqui, só para me encontrar? Seria ele uma estranha mensagem da natureza a este desertor?

Voltei ao banheiro e em tempo de evitar que o servente o matasse. “Não faça isso com o coitado!” “Coitado nada, esse bicho deve causar doença.” Tomei-o da mão do homem e o pus de novo na pia. O homem ficou espantado e saiu, sem saber que laços de afeição e história me ligavam àquele estranho ser. Ajeitei-o, dei-lhe água e voltei ao trabalho. Mas o tempo urgia, textos, notícias, telefonemas, fui para casa sem me lembrar mais dele.

GULLAR, Ferreira. *O menino e o arco-íris e outras crônicas*. Para gostar de ler, 31.

São Paulo: Ática, 2001. p. 88-89 de novo na pia. O homem ficou espantado e saiu, sem saber que laços de afeição e história me

1- Ao encontrar um inseto quase morto em sua mesa, o homem

- (A) colocou-o dentro de um pote de água. (B) escondeu-o para que ninguém o matasse.  
(C) pingou água sobre sua cabeça. (D) procurou por outros insetos no escritório.

2- Na parte “Parecia morto, mas notei que movia nervosamente as estranhas e minúsculas mandíbulas.”, a palavra destacada exprime uma circunstância de

- (A) lugar (B) modo (C) tempo (D) intensidade

Leia o texto abaixo e responda às questões 3 e 4

O visitante vai passando pelo corredor do hospital, quando vê o amigo saindo disparado, cheio de tubos, da sala de cirurgia:

- \_\_ Aonde é que você vai, rapaz?!
- \_\_ Tá louco, bicho, vou cair fora!
- \_\_ Mas, qual é, rapaz?! Uma simples operação de apendicite! Você tira isso de letra. E o paciente:
- \_\_ Era o que a enfermeira estava dizendo lá dentro: “Uma operaçãozinha de nada, rapaz! Coragem! Você tira isso de letra! Vai fundo, homem!”
- \_\_ Então, por que você está fugindo?
- \_\_ Porque ela estava dizendo isso era pro médico que ia me operar!

(Ziraldo. As melhores anedotas do mundo. Rio de Janeiro; Globo, 1988, p. 62.)

3- A ideia principal do texto é

- (A) O rapaz tem medo de cirurgia.
- (B) Pela da fala enfermeira o rapaz imaginou que o médico fosse fazer outra coisa.
- (C) Um rapaz não quer submeter-se a uma operação de apendicite porque o médico é inexperiente.
- (D) O rapaz quando viu os utensílios cirúrgicos ficou com medo e fugiu.

4- A finalidade ao contar uma anedota é

- (A) Informar um acontecimento. (B) Descrever um fato.
- (C) Argumentar um fato ou acontecimento. (D) Provocar o riso.

Leia o texto abaixo e responda à questão 5

#### O AVARENTO

Um avarento possuía uma barra de ouro, que mantinha enterrada no chão. Todos os dias ia lá dar uma olhada.

Um dia, descobriu que a barra fora roubada, e começou a se descabelar e a se lamentar aos brados.

Um vizinho, ao vê-lo naquele estado, disse:

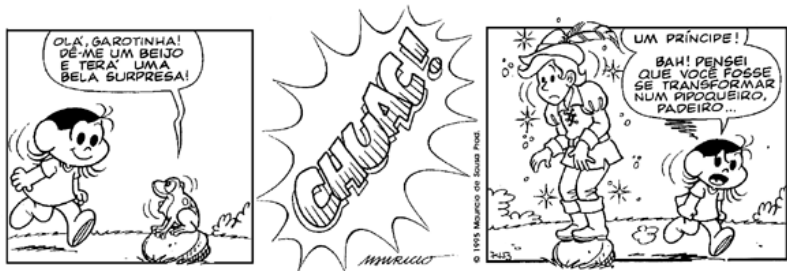
\_\_ Mas para que tanta tristeza? Enterre uma pedra no mesmo lugar e finja que é de ouro. Vai dar na mesma, pois quando o ouro estava aí você não o usava pra nada!

(Esopo. In: O livro das virtudes – O compasso moral, 1996)

5- O provérbio que pode ser associado ao texto é

- (A) “Nem tudo que reluz é ouro.”
- (B) “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.”
- (C) “Quem tudo quer, tudo perde.”
- (D) “Em terra de cego, quem tem um olho é rei.”

Observe e leia a tirinha para responder à questão 6:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6- A resposta de Magali demonstra:  
 (A) alegria. (B) tristeza. (C) aborrecimento. (D) indiferença.

Leia o texto a seguir e responda à questão 7:

**Há saída para os jovens**

O Brasil tem hoje um grande exército de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos aguardando uma possibilidade de apresentar ao mercado de trabalho o seu potencial. O maior drama deste exército juvenil é a ausência de vagas oferecidas àqueles que procuram o seu primeiro emprego. [...]

Além disso, parte das vagas oferecidas aos jovens são ocupadas por adultos, já que o desemprego também afeta gravemente os chefes de família, que desesperados, aceitam qualquer coisa. [...]

Apesar de tudo [...], há saídas para os jovens [...]. Por não haver alternativas individuais para todos, apenas para alguns, o país precisa de um projeto nacional de desenvolvimento que viabilize o crescimento econômico em mais de 5,5% ao ano e por toda uma década.

Fonte: <http://www.estudeonline>

7- O trecho do texto que revela uma opinião é:

- (A) “[...] o país precisa de um projeto nacional de desenvolvimento [...]”
- (B) “[...] parte das vagas oferecidas aos jovens são ocupadas por adultos [...]”
- (C) “O Brasil tem hoje um grande exército de jovens [...]”
- (D) “[...] o desemprego também afeta gravemente os chefes de família [...]”

Leia os textos abaixo:

Texto 1



Disponível em: <<http://neusamariabento.blogspot.com/2010/05/boas-maneiras.html>>.

Texto 2

**Espirrar**

Espirrar não é, em si, um ato grosseiro. A maneira de espirrar pode ser...

Quando sentir o espirro chegando, vire a cabeça para o lado (tirando os outros da linha de tiro e cubra o nariz e boca com a mão – que, de preferência estará segurando um lenço!).

Também não faça mais barulho que o necessário, mas não tente segurar o espirro. É claro que, usando este método, você pode ficar com a mão cheia de... meleca (eu disse para usar um lenço). Não limpe na sua própria roupa (e muito menos na dos outros!). Vá até o banheiro mais próximo e lave a mão. [...]

VILELA, Antônio Carlos. *Coisas que todo garoto deve saber*. São Paulo: Melhoramentos, 2009. p. 49. Fragmento

8. Esses textos falam sobre

- (A) as regras de educação. (B) as maneiras de espirrar.  
(C) as orientações de higiene. (D) as brincadeiras das crianças.

Leia os textos abaixo para responder a questão 9.

### Texto I

#### Soltar Pipas

Hoje quando eu estava voltando para casa, e passando por um bairro mais afastado do centro, vi dois meninos soltando pipa, ou papagaio como alguns chamam. Nesse instante me veio uma série de recordações da infância em que brincávamos de soltar pipa com os amigos da vizinhança.

Até mesmo participei uma vez de um concurso de pipas, onde tinha vários critérios como beleza, tipo e voar mais alto. Na época fiz um modelo conhecido por Bidê que lembra um pouco o 14 bis, foi muito divertido e ainda levei a medalha para casa. [...]

Hoje as brincadeiras mudaram bastante, hoje as crianças preferem os brinquedos eletrônicos, videogames, computadores...

<http://www.extravase.com/blog/soltar-pipas/>

### Texto II

#### Soltar Pipas

As férias escolares vêm chegando e, com elas, as brincadeiras ganham as ruas. [...] É preciso ter cuidado quando a turma resolve soltar pipas.

O primeiro vilão é o cerol, aquela mistura de cola e vidro, que os garotos passam na linha para disputar a pipa do outro. Embora pareça divertido, inúmeros casos de morte são registrados por cortes da linha. Segundo dados da Associação Brasileira de Motociclistas, são mais de 100 acidentes por ano, sendo que 25% deles são fatais. [...]

Os animais também correm riscos, principalmente, aqueles que voam mais alto, como urubus, gaviões e corujas. As aves de médio porte, como pombas e passarinhos, quando sofrem uma lesão, raramente conseguem sobreviver.

[www.acesa.com/infantil/arquivo/dicas](http://www.acesa.com/infantil/arquivo/dicas)

9. Em relação aos textos I e II, pode-se afirmar que

- (A) o texto I apresenta uma visão saudosista da brincadeira de pipas e o texto II mostra os perigos desta brincadeira.  
(B) o texto I apresenta formas diferentes de soltar pipas e o texto II mostra as consequências negativas da brincadeira.  
(C) o texto I narra casos perigosos sobre o ato de soltar pipas e o texto II alerta para a necessidade do uso de cerol.

(D) o texto I compara as brincadeiras antigas com as novas e o texto II ressalta o comportamento das pessoas que soltam pipas.

Leia o texto abaixo para responder a questão 10

#### A lenda da gralha azul

Há muito tempo atrás, a gralha azul era apenas uma gralha parda, semelhante às outras de sua espécie.

Um dia, a gralha azul resolveu pedir para Tupã lhe dar uma missão que a faria muito útil e importante. Tupã lhe deu um pinhão, que a gralha pegou com seu bico com toda força e cuidado. Abriu o fruto e comeu a parte mais fina. A outra parte mais gordinha resolveu guardar para depois, enterrando-a no solo. Porém, alguns dias depois ela havia esquecido o local onde havia enterrado o restante do pinhão. A gralha procurou muito, mas não encontrou aquela outra parte do fruto.

Porém, ela percebeu que havia nascido na área onde havia enterrado a semente uma pequena araucária. Então, toda feliz, a gralha azul cuidou daquela árvore com todo amor e carinho. Quando o pinheiro cresceu e começou a dar frutos, ela começou a comer uma parte dos pinhões e enterrar a parte mais gordinha (semente), dando origem a novas araucárias.

Em pouco tempo, conseguiu cobrir grande parte do estado do Paraná com milhares de pinheiros, dando origem à floresta de araucária. Quando Tupã viu o trabalho da gralha azul, resolveu dar um prêmio a ela: pintou suas penas da cor do céu, para que as pessoas pudessem reconhecer aquele pássaro, seu esforço e sua dedicação. Assim, a gralha, que era parda, tornou-se azul.

Disponível em: <<http://zip.net/bmg5>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

10-Essa história termina quando

- (A) a gralha enterra uma parte do pinhão.    (B) a gralha resolve cuidar da araucária.  
(C) Tupã dá um pinhão para a gralha.        (D) Tupã pinta as penas da gralha.

Comunicação e Expressão: APOSTILA DE EXERCÍCIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

## ANEXO 18- COMPREENSÃO TEXTUAL DA FASE PÓS-INTERVENÇÃO

Esta atividade foi realizada com o objetivo de verificar se houve melhora na compreensão leitora que envolve os descritores do SAEB



Aluno \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### Compreensão textual SAEB 2

Leia o texto abaixo para responder às questões 1 e 2

#### RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,  
assim calmo, assim triste,  
assim magro,  
nem estes olhos tão vazios,  
nem o lábio amargo.  
Eu não tinha estas mãos sem força,  
tão paradas e frias e mortas;  
eu não tinha este coração  
que nem se mostra.  
Eu não dei por esta mudança,  
Tão simples, tão certa, tão fácil:  
— Em que espelho ficou perdida  
a minha face?

MEIRELES, Cecília: poesia. Por Darcy Damasceno.  
Rio de Janeiro, Agir, 1974. p 19-20.

1- O tema do texto é

- (A) a consciência súbita sobre o envelhecimento.
- (B) a decepção por encontrar-se já fragilizada.
- (C) a falta de alternativa face ao envelhecimento.
- (D) a recordação de uma época de juventude.
- (E) a revolta diante do espelho.

2- No verso: Eu não tinha estas mãos sem forças... Podemos inferir:

- (A) as forças das mãos acabaram por causa da idade.
- (B) as mãos não tinham forças na juventude.
- (C) as mãos tinham forças na juventude.
- (D) as forças das mãos não se acabaram

Leia o texto para responder à questão 3

Goiabada

Carlos

Heitor Cony

Goiabada tinha cara de goiabada mesmo. Fica difícil explicar o que seja uma cara de goiabada, mas qualquer pessoa que se defrontava com ele, mesmo que nada dissesse, constataria em foro íntimo que Goiabada tinha cara de goiabada.

Eu o conheci há tempos, quando jogava pelada nas ruas da Ilha do Governador. Ele se oferecia para a escalação, mas quase sempre era rejeitado. Ruim de bola, era bom de gênio.

[...]

Perdi-o de vista, o que foi recíproco. Outro dia, parei num posto para abastecer o carro e um senhor idoso me ofereceu umas flanelas, dessas de limpar para-brisa. Ia recusar, mas alguma coisa me chamou a atenção: dando o desconto do tempo, o cara tinha cara de goiabada. Fiquei indeciso. Não podia perguntar se ele era o Goiabada, podia se ofender, não havia motivo para tanta e tamanha intimidade.

[...]

O tanque do carro já estava cheio, e o novo Goiabada, desanimado de me vender uma flanela, ia se retirando em busca de freguês mais necessitado. Perguntei quantas flanelas ele tinha. Não sabia, devia ter umas 40, não vendera nenhuma naquele dia. Comprei-lhe todas, ele fez um abatimento razoável. E ficou de mãos vazias, olhando o estranho que sumia com suas 40 flanelas e nem fizera questão do troco.

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1111200803.htm>

3- O fato que gerou a história narrada foi

- (A) o encontro entre o narrador e o homem que ele achou ter “cara de goiabada”.
- (B) o jogo de futebol que os meninos jogavam nas ruas da Ilha do Governador.
- (C) o narrador ter comprado todas as flanelas do idoso e não querer o troco.
- (D) a separação dos dois meninos que jogavam futebol.

Leia o texto para responder às questões 4 e 5

TROCA

TROCA DE LIVROS Sabe

Aquele livro que você já leu

várias vezes e está parado

lá na estante, esperando

alguém que dê atenção a ele de novo?

Que tal trocá-lo

por outro - e, assim,

ganhar outra história para

ler e se divertir? Pois até o

dia 30, o Museu da Limpeza Urbana  
Casa de Banho D. João VI está  
Promovendo um troca-troca  
Literário imperdível.  
Para começar a ler lá  
mesmo, o museu oferece a  
sua biblioteca, num  
cantinho especial.  
O endereço do museu é  
Praia do Caju 385, e a biblioteca  
Está aberta de terça a  
- sexta-feira, sempre das 9h  
às 16h.  
GLOBINHO – Sábado, 21 de março de 2009.

- 4- Podemos dizer que o texto tem a finalidade de
- (A) causar emoção no leitor.
  - (B) apresentar um ponto de vista.
  - (C) dar informações sobre um evento.
  - (D) vender um produto pouco divulgado.

- 5- O texto faz menção a uma
- (A) visita a biblioteca.
  - (B) visita ao museu.
  - (C) troca de livros.
  - (D) venda de livros.

Leia o texto para responder à questão 6

#### **O FIM DE SAPOS, RÃS E PERERECAS**

“Para muita gente, sapos, rãs e pererecas podem lá não ter graça. Mas os anfíbios são essenciais à vida de florestas, restingas e lagoas, só para citar alguns ambientes. E o problema é que estão desaparecendo sem que cientistas saibam explicar o porquê. O fenômeno é conhecido há anos, mas tem se agravado muito. Sobram explicações — vírus, redução de habitat e mudanças climáticas, por exemplo — mas ainda não há resposta para o mistério, cuja consequência é o aumento do desequilíbrio ambiental. Para tentar encontrar uma solução, cientistas começaram a se reunir no Rio.”

O Globo. Rio de Janeiro, 23/06/2003.

- 6- Ao se referir ao desaparecimento de sapos, rãs e pererecas, o texto alerta para
- (A) o perigo de alguns ambientes ameaçados.
  - (B) a falta de explicação dos cientistas.
  - (C) as explicações do mistério da natureza.
  - (D) o perigo do desequilíbrio do meio ambiente

Leia a tirinha para responder à questão 7



7- No primeiro quadrinho, o personagem demonstra estar

- (A) animado.
- (B) cansado.
- (C) desconfiado.
- (D) preocupado.

D20

Leia os textos para responder a questão 8.

**Texto I**

**Ao namorado fanático**

Você sabe que sou tão apaixonada por você quanto você é apaixonado pelo seu time. Mas acho uma lástima gastar tanto amor por um timinho como esse seu. Ele já há muito tempo não te dá nenhuma alegria.

<http://1001cartasdeamor.terra.com.br/>

**Texto II**

**Além de linda, é do meu time**

Naquela tarde, quando a vi pela primeira vez vestindo o uniforme do meu time, integrada à nossa torcida uniformizada, senti meu coração bater descompassado.

<http://1001cartasdeamor.terra.com.br/>

8- A comparação entre os textos I e II nos permite afirmar que

- A) em I, há a valorização do amor dos enamorados e do amor ao time preferido; em II, é exaltado o amor à torcida organizada.
- B) em I, há a expressão sobre a facilidade dos enamorados torcerem pelo mesmo time; em II, é indicada a dificuldade de um relacionamento de namorados de torcidas diferentes.
- C) em I, há a abordagem da alegria daqueles que amam e torcem para mesmo time; em II, são apresentadas as frustrações oriundas da mesma torcida.
- D) em I, há a revelação do sentimento negativo em relação ao time do amado; em II, é exaltada a coincidência entre amor e futebol.

Leia os textos abaixo para responder a questão 9

**Texto I**

**Telenovelas empobrecem o país**

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. Veja, 11/mar/96.

## Texto II

### Novela é cultura

Veja – Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeiras obras de arte.

Veja, 24/jan/96.

9- Com relação ao tema “*telenovela*”

- (A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
- (B) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
- (C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
- (D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

Leia o texto para responder a questão 10

#### A beleza total

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços.

A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa.

O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito.

Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal.

O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

10-O conflito central do enredo é desencadeado

- (A) pela extrema beleza da personagem.
- (B) pelos espelhos que se espatifavam.
- (C) pelos motoristas que paravam o trânsito.
- (D) pelo suicídio do mordomo.

# ANEXO 19- GRELHA DE DIAGNÓSTICO DE COMPREENSÃO TEXTUAL SAEB

Legenda: C- certo; E- errado



## GRELHA SAEB 1 Diagnóstico compreensão textual com descritores do SAEB 17-10-2023

Nº	Aluno	1- D1	2- D3	3- D4	4- D6	5- D14	6- D5	7- D12	8- D20	9- D21	10- D10	Total		Descritores/habilidades						
												C	E							
01		C	E	C	E	E	C	C	C	E	E	5	5	D1-Localizar informações explícitas em um texto						
02		E	C	E	E	E	C	E	C	E	C	4	6	D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão						
03		E	C	E	E	E	C	E	E	E	E	2	8	D4- Inferir uma informação implícita em um texto.						
04		C	E	C	C	C	E	E	C	E	C	6	4	D6- Identificar o tema de um texto.						
05		E	C	E	E	E	C	E	E	E	C	3	7	D14- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.						
06		C	E	E	C	C	C	E	C	E	E	5	5	D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).						
07		C	E	C	C	E	C	E	E	C	C	7	3	D12- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.						
08		C	C	E	E	E	C	E	C	E	E	4	6	D20- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.						
09		C	C	E	E	E	C	C	C	E	C	6	4	D21- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.						
10		C	C	E	E	C	E	E	E	E	C	4	6	D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa						
11		C	E	E	E	E	E	E	E	E	E	1	9							
12		E	C	E	E	E	C	E	E	C	E	3	7							
13		C	E	C	E	C	C	E	C	E	E	6	4							
14		E	C	E	C	E	C	C	C	F	C	6	4							
15		E	E	C	C	E	E	C	E	C	C	6	4							
16		C	E	E	E	E	C	E	E	C	E	3	7							
<b>Total Geral</b>		C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E					
<b>16</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>8</b>

## ANEXO 20- GRELHA DE DIAGNÓSTICO DE COMPREENSÃO TEXTUAL SAEB

Legenda: C- certo; E- errado



ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

*Raimunda Souto Feitosa*

### GRELHA SAEB 2

**Diagnóstico de compreensão textual com descritores do SAEB**

**21-12-2023**

Nº	Aluno	1-D1		2-D3		3-D4		4-D6		5-D14		6-D5		7-D12		8-D20		9-D21		10-D10		Total		Descritores/habilidades
		C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	
01		C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	9	1	D1-Localizar informações explícitas em um texto
02		C	C	E	E	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	7	3	D2- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
03		C	C	C	E	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	6	4	D4- Inferir uma informação implícita em um texto.
04		C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10	0	D6- Identificar o tema de um texto.
05		C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	6	4	D14- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
06		C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	7	3	D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
07		C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	9	1	D12- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
08		C	C	E	C	C	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	7	3	D20- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
09		C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	8	2	D21- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
10		C	C	E	C	E	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	6	4	D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
11		C	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	2	8	
12		C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	8	2	
13		C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	8	2	
14		C	C	E	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	8	2	
15		C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	9	1	
16		C	C	E	E	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	5	5	
<b>Total Geral</b>		C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	
16		16	0	15	1	9	7	11	5	7	9	15	1	9	7	12	4	7	9	14	2			

## ANEXO 21- IMAGENS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Evidências de algumas atividades que foram realizadas pelos alunos do decorrer do projeto



Conversa com a coordenadora da escola antes do início do projeto



Realização da compreensão textual SAEB 1



Declamação de poemas narrativos



Atividade de compreensão textual



Pesquisa sobre o aplicativo Spotify



Gravação de podcasts iniciais



Apresentação de gêneros narrativos



Leitura de textos com formato de podcast



Dramatização de textos lidos



Audição do podcast “ Contos Narrados” de Fernando Moura



Roda de leitura no pátio da escola



Apresentação sobre o que é podcast



Gravação do podcast final

## ANEXO 22- ROTEIRO PARA O PODCAST QUE FOI PUBLICADO NO SPOTIFY

Estes textos foram produzidos coletivamente por todos os alunos. Nele encontram-se as falas de cada um no podcast final da turma.

### FALA 1

Olá, sejam muito bem-vindos ao primeiro episódio do “podnarrar”

Meu nome é \_\_\_\_\_

Eu sou \_\_\_\_\_

Eu me chamo \_\_\_\_\_

E eu sou \_\_\_\_\_

Somos alunas do 8º ano da Escola Raimunda Souto Feitosa

Durante os últimos meses fizemos leitura de vários gêneros textuais e de vários autores.

Lemos contos, poemas, lendas, crônicas e muitos outros gêneros de texto.

Quando lemos, sempre fica algo registrado em nossa memória, não é, galera?

Sim (todos)

Então vamos compartilhar com os nossos ouvintes um dos contos que estudamos nas aulas de língua portuguesa?

Vamos sim(todos)

Porém primeiro vamos dizer aos nossos ouvintes o que é um conto.

Conto é um texto curto em que um narrador conta uma história desenvolvida em torno de um enredo. Existem contos de vários tipos: realistas, populares, fantásticos, de terror e de muitos outros tipos como os contemporâneos.

Um conto contemporâneo que gosto muito é “a princesa e a rã” de Luís Fernando Veríssimo,

Ah! Lembro desse, é muito engraçado!

Então! Vamos narrar esse conto para os nossos ouvintes?

Vamos lá!

O texto diz assim:

Era uma vez... numa terra muito distante...uma princesa linda, independente e cheia de autoestima.

Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico...

Então, a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito.

Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa.

Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

—Eu, hein?... nem morta!

Realmente essa princesa é bem diferente daquelas dos contos tradicionais

Todas riem...

E aí gente, gostou do nosso episódio? Até o próximo com mais contos para vocês!

## FALA 2

Olá, galera!

Meu nome é \_\_\_\_\_ e eu sou \_\_\_\_\_, eu chamo \_\_\_\_\_

Bem-vindos ao nosso segundo episódio de “Podnarrar”

No primeiro, vocês ouviram sobre o que é um conto e suas classificações

Hoje trouxemos para vocês um de Carlos Drummond de Andrade, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX.

Neste conto acompanhamos o destino trágico de Gertrudes, uma mulher que acabou morrendo por causa da sua beleza.

E com maestria, o autor se serve da história para tecer reflexões socioculturais, ironizando e criticando o mundo em que vivemos

E aí ficaram curiosos para conhecer o conto?

Vamos lá gente, apresentar o conto para nossos ouvintes?

Seu título é: A beleza total

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços.

A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa.

O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito.

Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

É! Vimos aí no texto que a beleza muitas vezes pode se tornar um problema.

Trazendo para os nossos dias a busca exagerada pela beleza, pelo corpo perfeito já levou muitas pessoas à morte, não é verdade?

Isso mesmo! As pessoas deviam se preocupar mais com a beleza interior, que é a mais importante.

Se as pessoas dessem valor a esta, como dão a exterior, o mundo seria bem diferente  
É isso aí! Então esse foi o nosso segundo episódio do Podnarrar.

### FALA 3

E aí, ouvintes do Podnarrar, tudo bem com vocês?

Hoje é o nosso terceiro episódio e nele iremos falar sobre minicontos.

Vocês sabem o que é um miniconto?

Bom!!! Um miniconto é um conto comprimido, em que o não dito é tão importante quanto o dito.

Ou seja o miniconto é um conto de extensão mínima e, mesmo microscópico, deve conter: ação; personagem; e cenário, mesmo implícito.

E aí! Vamos ouvir dois bem engraçados?

Vamos lá!

Dissimulação de Kleber Adorno

Da cachaça suspeita, salvou-se, e a tolerância da casa suportou sua aparente santidade. Os presentes, agrupados em ridícula igreja, pediram-lhe a bênção, enquanto ele, bêbado, espalhou água benta pelo lugar e, no quarto mais escuro, urrou a noite inteira

Muito engraçado mesmo!

Outro engraçado é Moedas de Miguel Lincar

Ele passou anos colecionando moedas raras, mas nunca se permitiu gastar nem uma delas. Um dia, quando já era velho e sozinho, decidiu que era hora de realizar um sonho antigo e viajar pelo mundo. Quando abriu o cofre para pegar as moedas, percebeu que elas não valiam nada além de símbolos sem valor para o mundo.

Nossa que pena!

Tá vendo, \_\_\_\_\_ gaste logo o dinheiro que você tem guardado para não acontecer com você o que aconteceu com o nosso personagem.

Se eu tivesse dinheiro guardado usava logo, pois dinheiro foi feito para gastar

Esse foi o nosso terceiro episódio de Podnarrar

Tchau, tchau...

### FALA 4

Oi, oi, ouvintes do podnarrar! Bem-vindos ao nosso quarto episódio. Meu nome é

\_\_\_\_\_, o meu é \_\_\_\_\_

(G) E aí queridos ouvintes, estão preparados para aprender sobre o gênero textual "crônica"? Diga, aí Estêvão, para os nossos ouvintes o que é uma crônica.

(E) Crônica é um gênero curto escrito em prosa, geralmente produzido para meios de comunicação, por exemplo, jornais, revistas, etc. Além de ser um texto curto, possui uma "vida curta", ou seja, as crônicas tratam de acontecimentos corriqueiros do cotidiano.

Vamos ouvir uma?

**(G) "O homem trocado" de Luís Fernando veríssimo**

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

(E)– Tudo perfeito – diz a enfermeira, sorrindo.

(G)– Eu estava com medo desta operação...  
(E)– Por quê? Não havia risco nenhum.  
(G)– Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos... E conta que os enganos começaram com seu nascimento.  
(E) Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.  
( G)– E o meu nome? Outro engano.  
(E)– Seu nome não é Lírio?  
(G)– Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e... Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.  
(E)– Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.  
(G)– O senhor não faz chamadas interurbanas?  
(E)– Eu não tenho telefone!  
(G)Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.  
(E)– Por quê?  
(G)– Ela me enganava.  
Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer: – O senhor está desenganado. Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.  
(E)– Se você diz que a operação foi bem...  
(G)A enfermeira parou de sorrir.  
– Apendicite? – perguntou, hesitante.  
(E)– É. A operação era para tirar o apêndice.  
(G)– Não era para trocar de sexo?  
Xiiiiiiiiii

Essa Crônica é realmente muito engraçada!

Já pensou, ouvintes, acontecer isso com vocês? Risadas

Esperamos que tenham gostado e até o nosso próximo episódio!

#### FALA 5

( Janaina) Olá, ouvintes assíduos do Podnarrar! Hoje é o nosso quinto episódio e como estamos lendo textos de vários autores brasileiros, resolvemos trazer pra vocês curiosidades sobre alguns desses autores.

( Kadson) E aí estão curiosos para nos ouvir?

( Antony) Vocês sabiam que o famoso Carlos Drummond de Andrade foi expulso do colégio quando tinha 15 anos por causa de uma briga com seu professor de português?

( Kadsno) Nossa quem imagina isso?

( Janaina) Eu li tambémli que Fernando Pessoa fumava mais de 80 cigarros por dia.

( Antony) Nossa que pena? Isso deve ter lhe trazido muitos problemas de saúde.

Essa vocês não imaginam! Vinícius de Moraes casou mais de nove vezes.

( janaina) Eita que o Vinicius era um grande amante das mulheres mesmo !

( Antony) E Graciano Ramos que era ateu, mas tinha à sua cabeceira uma Bíblia porque dizia admirar sua escrita e algumas lições que ela trazia

( Janaina) Ah! A Bíblia é o livro mais maravilhoso de se ler!

( Kadson) Verdade!

( Antony) Ah! Eu li que José de Alencar morreu endividado e cheio de inimigos políticos e literários enquanto buscava a cura para a doença que lhe tirou a vida, a tuberculose

( Janaina) E vocês sabiam que Clarice Lispector só concedeu uma única entrevista em toda sua vida e pediu que esta só fosse divulgada após a sua morte?

( Kadson) Isso é realmente é muito curioso, pois pessoas famosas sempre dão muitas entrevistas

( Janaina) É isso aí, amigos ouvintes, esperamos que tenham gostado das curiosidades que trouxemos para vocês.

( Antony) Até o nosso próximo episódio

## FALA 6

1-Olá, ouvintes do podnarrar! Tudo bem com vocês? Este é o nosso sexto episódio e está bem interessante.

Durante nossos episódios vocês ouviram uma variedade de gêneros textuais e até curiosidades sobre alguns autores, hoje vocês ouvirão um gênero que não pode faltar em nosso podcast.

2-É aquele texto em que os animais agem com pessoas e trazem sempre um ensinamento. Sabem que gênero é esse?

3- Eu sei, é uma fábula.

Conheço várias

4- Então vamos trazer uma bem interessante para os nossos ouvintes?

Vamos sim!

O Rei dos Animais

Millôr

Fernandes

Saiu o Leão a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas. Os tempos tinham mudado muito, as condições do progresso alterado a psicologia e os métodos de combate das feras, as relações de respeito entre os animais já não eram as mesmas, de modo que seria bom indagar. Não que restasse ao Leão qualquer dúvida quanto à sua realeza. Mas assegurar-se é uma das constantes do espírito humano, e, por extensão, do espírito animal. Ouvir da boca dos outros a consagração do nosso valor, saber o sabido, quando ele nos é favorável, eis um prazer dos deuses. Assim o Leão

encontrou o Macaco e perguntou: "Hei, você aí, Macaco - quem é o rei dos animais?" O Macaco, surpreendido pelo rugir indagatório, deu um salto de pavor e, quando respondeu, já estava no mais alto galho da mais alta árvore da floresta: "Claro que é você, Leão, claro que é você!".

Satisfeito, o Leão continuou pela floresta e perguntou ao Papagaio: "Currupaco, Papagaio. Quem é, segundo seu conceito, o Senhor da Floresta, não é o Leão?" E como aos papagaios não é dado o dom de improvisar, mas apenas o de repetir, lá repetiu o Papagaio: "Currupaco... não é o Leão? Não é o Leão? Currupaco, não é o Leão?".

Cheio de si, prosseguiu o Leão pela floresta em busca de novas afirmações de sua personalidade. Encontrou a Coruja e perguntou: "Coruja, não sou eu o maioral da mata?" "Sim, és tu", disse a Coruja. Mas disse de sábia, não de crente. E lá se foi o Leão, mais firme no passo, mais alto de cabeça. Encontrou o Tigre. "Tigre, - disse em voz de fúria - "Eu sou o rei da floresta. Certo?". O Tigre rugiu, hesitou, tentou não responder, mas sentiu o barulho do olhar do Leão fixo em si, e disse, rugindo contrafeito: "Sim". E rugiu ainda mais mal-humorado e já arrependido, quando o Leão se afastou.

Três quilômetros adiante, numa grande clareira, o Leão encontrou o Elefante. Perguntou: "Elefante, quem manda na floresta, quem é Rei, Imperador, Presidente da República, dono e senhor de árvores e de seres, dentro da mata?". O Elefante pegou-o pela tromba, deu três voltas com ele pelo ar, atirou-o contra o tronco de uma árvore e desapareceu floresta adentro. O Leão caiu no chão, tonto e ensanguentado, levantou-se lambendo uma das patas, e murmurou: "Que diabo, só porque não sabia a resposta não era preciso ficar tão zangado".

**MORAL: CADA UM TIRA DOS ACONTECIMENTOS A CONCLUSÃO QUE BEM ENTENDE.**

4-É isso aí, têm pessoas que são iguais a este leão, só entendem o que lhe convém.

Esperamos que tenham gostado e até o próximo episódio de Podnarrar

## ANEXO 23: LINK DO PODCAST PRODUZIDO

Link do Podcast postado no Spotify: <https://anchor.fm/maria-maria376>



PodNarrar • A podcast on Spotify for Podcasters

Práticas narrativas

anchor.fm