

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Anderson Amaral de Oliveira

**AUDIOLIVROS DIGITAIS E LETRAMENTO LITERÁRIO: ENSINO
DE LITERATURA NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA**

Santa Maria, RS

2020

Anderson Amaral de Oliveira

**AUDIOLIVROS DIGITAIS E LETRAMENTO LITERÁRIO: ENSINO
DE LITERATURA NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Estudos Literários, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Orientador: Prof. Dr. Enéias Farias Tavares

Santa Maria, RS

2020

Amaral de Oliveira, Anderson
Audiolivros Digitais e Letramento Literário: Ensino
de Literatura na Cultura da Convergência / Anderson
Amaral de Oliveira.- 2020.
193 p.; 30 cm

Orientador: Enéias Farias Tavares
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2020

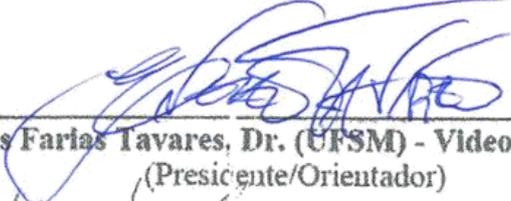
1. Letramento Literário 2. Audiolivros 3. Inovação no
Ensino 4. TPACK 5. Google Classroom I. Tavares, Enéias
Farias II. Título.

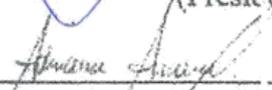
Anderson Amaral de Oliveira

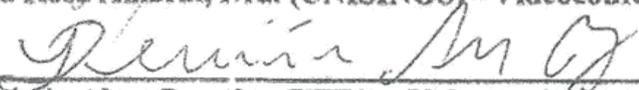
**AUDIOLIVROS DIGITAIS E LETRAMENTO LITERÁRIO: ENSINO
DE LITERATURA NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA**

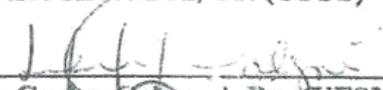
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Estudos Literários, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em 05 de junho de 2020:


Enéias Farias Tavares, Dr. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientador)


Adriana da Rosa Amaral, Dra. (UNISINOS) - Videoconferência


Demétrio Alves Paz, Dr. (UFFS) - Videoconferência


Lizandro Carlos Calegari, Dr. (UFSM) - Videoconferência


Renata Farias de Felippe, Dra. (UFSM) - Videoconferência

Santa Maria, RS

2020

DEDICATÓRIA

À minha amada esposa Liane, sem a qual nada teria sido possível.

À Penélope, minha filha, luz dos olhos meus.

Aos futuros leitores desse mundo.

*

* *

A.G.D.G.A.D.U.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, por todas as oportunidades de aprendizagem acadêmicas e profissionais, na minha formação inicial e como docente.

Agradeço ao prof. Dr. Enéias Tavares por todo o apoio, paciência e parceria ao longo desses anos de estudos e pesquisas.

Agradeço ao Prof. Me. Larry Wizniewsky, pela profunda inspiração que sempre aponta caminhos.

Agradeço ao amigo Paulo Ivan da Costa, por ter apostado em mim desde sempre, agradeço e mostro meu último boletim escolar.

Ainda no sentido agradecer, enfatizo o trabalho do prof. Me. Josei Fernandes Pereira, de cuja amizade e parceria intelectual surgem sempre boas ideias. Agradeço também a profa. Ma. Taíse Neves Possani, e Dra. Lara Nasí, na implementação e viabilização do projeto Traças Digitais. Nas escolas atendidas pelo projeto, agradeço ao trabalho incansável dos professores Ulisses Stefanello Karnikowsky e Dra. Anamaria Pereira Moreira.

Além disso, é necessário agradecer aos bolsistas PIBEX/Unijuí Daniella Maria Giuliana dos Santos, Larissa Franco Vogt, Magnus Winkelmann da Silva, Dominique Amaral de Oliveira, Gabriela de Oliveira Zimmermann e Patrícia Cristiane Franco por todo o trabalho duro e inspirado.

Por fim, agradeço aos colegas do curso de Letras da Unijuí, por sempre apostarem em minhas ideias.

RESUMO

AUDIOLIVROS DIGITAIS E LETRAMENTO LITERÁRIO: ENSINO DE LITERATURA NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA

AUTOR: Anderson Amaral de Oliveira

ORIENTADOR: Enéias Farias Tavares

Os baixos índices de desempenho escolar dos alunos brasileiros em leitura e as mudanças curriculares previstas para a área das linguagens no ensino médio, a partir da proposta da nova BNCC (BRASIL, 2018), demandam soluções para o ensino de literatura. O presente trabalho de tese tem como objetivo propor uma metodologia de ensino de literatura para o usando audiolivros como forma de potencializar as habilidades de leitura. Para tanto, foram realizadas pesquisas quantitativas, qualitativas e propositivas, em uma abordagem metodológica híbrida e interdisciplinar. Para a coleta de dados bibliográficos foi realizado um estudo bibliométrico, sendo posteriormente analisado com o uso do programa Nvivo 12. O capítulo 1 apresenta discussões teóricas acerca do Letramento Literário, da BNCC e da Teoria da Literatura. O Capítulo 2 discute o conceito de mídia, suas formas de remediação por meio das tecnologias digitais e o fenômeno do audiolivro, compreendendo-o como produto de um mercado editorial e como uma importante ferramenta de aprendizagem. O Capítulo 3 apresenta as concepções teóricas da metodologia proposta, analisando em detalhes cada uma das etapas do processo formativo que culmina com a gravação dos audiolivros. O Capítulo 4 apresenta a aplicação da metodologia em duas escolas do município de Ijuí, uma pública e uma privada, por meio de ações de extensão universitária do projeto Traças Digitais. Os resultados apontam para a viabilidade do ensino de literatura utilizando audiolivros, destacando a produção do audiolivro como uma importante ferramenta de aprendizagem e para desenvolvimento habilidades de leitura. Foi possível destacar o aumento na motivação para a iniciar e permanecer lendo uma leitura literária, o desenvolvimento de criticidade e maior conscientização sobre a produção oral. Tanto os alunos com dificuldades de leitura, quanto os leitores em níveis mais avançados, se beneficiaram do estudo com audiolivros. Para o professor, a metodologia proposta promoveu inovação tecnológica por meio da criação de possibilidades de interação dos alunos com o conteúdo de forma extraclasse, por meio do ambiente virtual Google Classroom. Os resultados apresentam uma metodologia de ensino de literatura usando audiolivros e seus benefícios na aquisição de conteúdos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdos disciplinares (TPACK). Além disso, o emprego de audiolivros no ensino apresenta-se como uma solução pedagógica de baixo custo de implementação, facilmente adaptável e de alto impacto tecnológico. Além disso, o trabalho com audiolivros viabiliza aos estudantes um maior acesso à leitura literária, promovendo vivências significativas por meio da literatura e, por fim, o desenvolve o Letramento Literário de comunidades leitoras.

Palavras-Chave: Letramento Literário. Audiolivros. Inovação no Ensino. TPACK. Google Classroom.

ABSTRACT

DIGITAL AUDIOBOOKS AND LITERARY LITERACY: LITERATURE TEACHING IN CONVERGENCE CULTURE

AUTHOR: Anderson Amaral de Oliveira

ADVISOR: Enéias Farias Tavares

Poor school performance in reading presented by Brazilian students and the upcoming changes in languages teaching curriculum proposed by the new high school *BNCC* (2018) demand solutions for teaching literature. This thesis research aims to propose a methodology for teaching literature, using audiobooks as a tool to enhance reading skills. A Quantitative, qualitative, and purposeful research was carried out by employing a hybrid and interdisciplinary approach. For bibliographical data collection, a bibliometric research was employed, later analyzed on Nvivo 12 software. Chapter 1 brings theoretical discussions on the concept of Literary Literacy and its relationships with *BNCC* and Theory of Literature. Chapter 2 argues the concept of media, the ways of remediation through digital technologies, and the Audiobooks phenomena, understood as product from editorial market as well as an important learning tool. Chapter 3 presents theoretical conceptions from proposed methodology, carefully analyzing the stages of the formative process that underlies the Audiobooks recording process. Chapter 4 presents the application of the proposed methodology in two schools from Ijuí, one public and one private, throughout university extension activities by Traças Digitais project. The results point out that the proposed teaching methodology is viable, emphasizing the audiobook and its production as an important learning tool to develop reading skills. It is emphasized the improvement of motivation to start and keep literary reading, development of criticism, and greater awareness on students' oral production. Struggling and advanced readers both were benefitted studying by using audiobooks. For teachers, the proposed methodology has promoted technological innovation by creating possibilities for students to interact with extracurricular content, through virtual classroom environment Google classroom. Results present a literature teaching methodology using audiobooks and their benefits to students in acquisition of Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). Audiobooks are also a low-cost, easy adaptable and high impact pedagogic solution. Finally, teaching using Audiobooks enabled students to have a greater access to literary reading, promoting meaningful language experiences and development of Literary Literacy skills to reading communities.

Keywords: Teaching Literature. Literary Literacy. Innovative Teaching. TPACK. Google Classroom.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Controle de acesso múltiplo de granulação fina via compartilhamento de grupo em nuvens de dados.....	65
Figura 2 - O que é transmídia	68
Figura 3 - TPACK - Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo	98
Figura 4 - TPACK audiolivro.....	98
Figura 5 - Relação aluno, obra, professor e letramento literário	105
Figura 6 - Mapa mental feito digitalmente com Nvivo	110
Figura 7 - Mapa mental feito no quadro	111
Figura 8 - cartas com características de personagens, ambientes e artefatos	117
Figura 9 - Alguns produtos da série transmídia <i>Brasiliiana Steampunk</i>	119
Figura 10 - Porto Alegre (dos Amantes)	120
Figura 11 - Passeio turístico por Porto Alegre dos Amantes.....	121
Figura 12 - Secretário robótico.....	121
Figura 13 – Web comic <i>A todo vapor</i>	122
Figura 14: A bandeira do elefante e da arara.....	123
Figura 15: Os Filhos do Éden	124
Figura 16 - Logomarca do projeto	130
Figura 17 - Google classroom do projeto	131
Figura 18 - Festa de jogos escola Álef	133
Figura 19 - Sarau literário escola Bet	134
Figura 20 - Matéria jornalística do Sarau literário da escola Bet	134
Figura 21 - Amostra de slides da Palestra na escola.....	137
Figura 22 - Aula 1 – Motivação	138
Figura 23 - Atividades 1º ano Google Classroom	142
Figura 24 - Google Classroom 2º ano, escola Álef	145
Figura 25 - Cartas transmídia 2º ano escola Álef	148

Figura 26 - Google Classroom, 3º ano da Escola Álef.....	152
Figura 27 - Aula 1 – Motivação, Escola Bet	155
Figura 28 - Google Classroom 1º ano Escola Bet	156
Figura 29 – Lista de poemas para gravação 1º ano Escola Bet	159
Figura 30 - Cartinha de amor, a partir do conto <i>A carteira</i>	160
Figura 31 - Mapa mental de “Um cinturão” – 2º ano Escola Bet.....	162
Figura 32 - Estudo, organização e gravação de audiolivros 2º ano Escola Bet.....	164
Figura 33 - Carta transmídia 2º ano da escola Bet	165
Figura 34 - Cartas transmídia produzidas pelo 3º ano Escola Bet.....	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Publicações sobre Letramento Literário ou <i>literary literacy</i> no Portal de Periódicos da CAPES por ano.....	29
Gráfico 2 - Publicações sobre letramento literário ou <i>literary literacy</i> na <i>Scopus</i> por ano.....	33
Gráfico 3 - Publicações sobre letramento literário ou <i>literary literacy</i> na WOS por ano	36
Gráfico 4 - Publicações de dissertações e teses sobre letramento literário no Brasil entre 2002 e 2019	40
Gráfico 5 - 7 anos de crescimento de renda em dois dígitos	74
Gráfico 6 - Percentual de receita comercial por formato.....	75
Gráfico 7 - Perfil de ouvintes de audiolivros 1/3.....	78
Gráfico 8 - Perfil de ouvintes de audiolivros 2/3.....	78
Gráfico 9 - Perfil de ouvintes de audiolivros 3/3.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modelo conceitual para análise bibliométrica	27
Tabela 2 - Bases de dados e artigos sobre Letramento literário/ <i>Literary literacy</i>	30
Tabela 3 - Estudos com maior número de acessos	31
Tabela 4 - Estudos com maior número de citações	34
Tabela 5 - Áreas temáticas das publicações	37
Tabela 6 - Estudos com maior número de citações	38
Tabela 7 - Principais sites para acesso a audiolivros.....	81
Tabela 8 - Notícias sobre mercado editorial brasileiro.....	82
Tabela 9 - Matriz estrutural	84
Tabela 10 - Principais autores e razões para o uso de audiolivros	86
Tabela 11 - Os benefícios do uso do audiolivro na aquisição de L2 (RWL):	88
Tabela 12 - Palavras mais recorrentes em estudos sobre audiolivros e educação.	89
Tabela 13 - Estudos brasileiros sobre audiolivros e educação	90
Tabela 14 - Sequência expandida para o letramento literário:	100
Tabela 15 - Sistematização da metodologia	135

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
SUMÁRIO	12
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE TABELAS	11
INTRODUÇÃO	12
1 O QUE É O LETRAMENTO LITERÁRIO? ESTADO DA ARTE A PARTIR DE UMA PESQUISA BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO INTELECTUAL RECENTE	20
1.1 CONCEITO DE LETRAMENTO LITERÁRIO	20
1.2 ESTADO DA ARTE: PESQUISA BIBLIOMÉTRICA	25
1.2.1 <i>Conceito de bibliometria</i>	26
1.2.2 <i>Análise e discussão dos resultados obtidos no Portal de Periódicos da Capes</i>	28
1.2.3 <i>Análise e discussão dos resultados obtidos na Scopus</i>	32
1.2.4 <i>Análise e discussão dos resultados obtidos na Web of Science</i>	35
1.2.5 <i>Produção de teses sobre letramento literário</i>	39
1.2.6 <i>Considerações finais acerca da produção bibliométrica e conceito de Letramento Literário</i>	41
1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO, TEORIA DA LITERATURA E A BNCC	41
1.3.1 <i>Letramento literário e teoria da literatura</i>	43
1.3.2 <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO, TEORIA DA LITERATURA E A BNCC</i>	53
2 MÍDIA, AUDIOLIVROS E ENSINO	55
2.1 MÍDIA	55
2.1.1 <i>Remediação</i>	59
2.2 DEFINIÇÕES DE AUDIOLIVRO E O MERCADO EDITORIAL	62
2.2.1 <i>O que são audiolivros</i>	62
2.2.2 <i>O mercado editorial</i>	74

2.3 USO DE AUDIOLIVROS NA EDUCAÇÃO.....	83
2.3.1 Estudos sobre audiolivros no Brasil.....	89
3 PROPOSIÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE LITERATURA EMPREGANDO AUDIOLIVROS	95
3.1 ETAPA 1 – MOTIVAÇÃO	100
3.2 ETAPA 2 – INTRODUÇÃO	102
3.3 ETAPA 3 – LEITURA	103
3.4 ETAPA 4 – INTERPRETAÇÃO	108
3.5 ETAPA 5 – PRODUÇÃO DE AUDIOLIVROS	112
3.6 ETAPA 6 – EXPANSÃO DA OBRA	115
4. APLICAÇÃO DA METODOLOGIA USANDO AUDIOLIVROS	127
4.1 ESCOLA ÁLEF	136
4.1.1 Aula 1.....	136
4.1.2 Aula 2.....	138
4.1.3 Aula 3 - 1º ano.....	140
4.1.4 Aula 4 - 1º ano.....	142
4.1.5 Aula 5 - 1º ano.....	143
4.1.6 Aula 3 - 2º ano.....	144
4.1.7 Aula 4 e 5 - 2º ano	148
4.1.8 Aula 3 - 3º ano.....	150
4.1.9 Aula 4 e 5 - 3º ano	152
4.2 ESCOLA BET	153
4.2.1 Aula 1.....	153
4.2.2 Aula 2.....	155
4.2.3 Aula 3 – 1º ano	155
4.2.4 Aula 3 – 2º ano	161
4.2.5 Aula 3 – 3º ano	166
4.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA E PRÁTICAS REALIZADAS	169
4.4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS	172
CONCLUSÕES.....	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178

INTRODUÇÃO

Não basta apenas saber ler a palavra escrita, é necessário saber sonhar.

O presente trabalho de tese de doutorado surge, inicialmente, de um compromisso assumido há muito tempo, com uma promessa escoteira de “Fazer o melhor possível para cumprir meus deveres”, e que pôs a termo todas as escolhas e outras promessas feitas nos anos que se seguiram. Assim, após ter realizado a totalidade de meus estudos, da pré-escola até o doutoramento em instituições de ensino **públicas** e com **recursos públicos**, meu trabalho de tese não poderia ter outro propósito que não fosse propor melhorias à educação brasileira. Dessa forma, a presente tese busca respostas para a questão em aberto em meu próprio contexto profissional: como estimular a leitura e desenvolver o conjunto de conhecimentos que compreendemos por Letramento Literário, utilizando os benefícios da tecnologia disponível em nosso tempo?

A preocupação com a qualidade da aprendizagem e do ensino surge do olhar como professor de Letras e de minha inserção na Extensão Universitária, a partir do diagnóstico de que a Literatura vem gradualmente perdendo espaço dentro dos currículos escolares e universitários. Tal perda ocorre sob pena de formarmos uma geração de leitores com deficiências de formação, ou ainda pior: sem sensibilidade para as questões manifestas pelo texto escrito, de forma explícita e implícita.

A presente pesquisa de tese ocupa-se em propor uma metodologia de ensino de literatura voltada à escola de Ensino Médio brasileiro contemporâneo, a partir da gravação de audiolivros. Para tanto, foram considerados pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e a Teoria da Literatura empregando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essa pesquisa visa auxiliar professores de literatura em atuação na educação básica, fornecendo subsídios para criar novas possibilidades de letramento. Visa, também, apontar caminhos que contribuam para a formação de professores de literatura, colaborando com pressupostos que possam auxiliar na elaboração de disciplinas e de projetos pedagógicos de cursos de Letras.

Acerca da temática do ensino de literatura na escola, os pesquisadores Rildo Cosson (2014), Ana Cláudia Fidelis e Rildo Cosson (2016) e Raquel Trentin Oliveira (2016) trazem

importantes prognósticos, apontando problemas não somente no contexto curricular da escola, mas também na formação inicial e continuada de professores que, muitas vezes, rumam para uma dissociação dos estudos referentes à língua e literatura, como se se tratassem de dimensões excludentes. Outros estudos igualmente recentes também discutem a problemática do ensino de literatura, como é o caso de Paiva et. al. (2005), Ourique (2015) e Oliveira, Martini e Felipe (2016), tendo os autores desse último realizado proposições inovadoras, inclusive, a partir dos tradicionais livros didáticos, das temáticas e dos recursos que são recorrentes no ensino de literatura (FELIPPE, 2016; MARTINI 2016).

Com a discussão e elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao longo dos últimos anos e sua versão final aprovada em 2018 (BRASIL, 2018), a educação brasileira recebe a oportunidade de ser repensada a nível estrutural e reconectada com as necessidades formativas dos alunos, ao mesmo tempo em que indica caminhos que a sociedade deverá trilhar, ao observar o processo formativo ao qual foi submetida.

Tal exigência ao sistema educacional urge diante da conhecida precariedade da educação, apontada pelos alarmantes índices de desempenho dos estudantes brasileiros, tomando-se, por exemplo, os dados do PISA: entre 65 países avaliados, o Brasil ocupou o 53º lugar, com 410 pontos em leitura, 391 em matemática e 405 em ciências, ficando abaixo da média de 498 pontos dos demais países (BRASIL, 2019). O relatório da Unesco, por sua vez (UNESCO, 2015), indica que apesar de todos os investimentos e avanços no ensino, especialmente no superior, o Brasil ainda permanece como um dos países que menos investe por aluno na educação primária e secundária. Além disso, os dados do IDEB¹ (Índice da Educação Básica Brasileira) de 2017 (BRASIL, 2018) demonstram que o país não atinge as metas de resultados estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, sendo o segundo o que mais apresenta dificuldades.

Os dados mais recentes do teste PISA de 2018, publicados em 2019, apontam que o Brasil está entre a posição 55º e 59º, obtendo 413 pontos, ficando ainda abaixo da média dos países da OCDE, não apresentando desenvolvimento significativo (BRASIL, 2019, p. 61). Desse modo, é notável que os esforços realizados nos últimos anos ainda apresentam resultados sensíveis, insuficientes diante do quadro deficitário.

¹ Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=91487>> Acesso em 27 de abr. 2020.

A partir desses dados é possível reconhecer que o conhecimento literário escolar clássico, no sentido definido por Todorov (2009), Compagnon (2009) e Calvino (1993), parece, por vezes, distante do aluno contemporâneo, por diversas razões, sejam estéticas, conceituais, histórico-temporais, linguísticas, temáticas ou tecnológicas. Esse conhecimento parece estar cifrado por códigos linguísticos e não linguísticos traiçoeiros, ocultado por analogias insólitas, simbologias herméticas, alegorias, metáforas e outros elementos incompreensíveis ao leitor do dia a dia. É o conhecimento esotérico da literatura, no sentido de que está acessível apenas a poucos.

Por outro lado, é notável que a cultura midiática popular contemporânea pode facilmente dialogar com o interesse dos estudantes e suas formas de compreender a realidade, estando apenas aparentemente oposta ao chamado cânone ou tradição literária. A educação midiática frequentemente representa um debate polarizado no que e como as tecnologias devem ser empregadas em sala de aula. Se as mídias podem ser utilizadas como uma ferramenta importante, como as distrações que elas fornecem podem ser minimizadas? Os alunos terão interesse pela leitura de livros clássicos em profundidade após terem contato com videogames de tirar o fôlego, e séries acessadas via *streaming*? É necessário concorrer com aparelhos celulares e com aplicativos de relacionamento social com programação neurolinguística para criar uma enxurrada de reações cerebrais ao receber um “like”?

Jean-Claude Carrière e Umberto Eco (2012), em seu livro *Não contem com o fim do livro*, trazem a discussão sobre se os livros, na forma como conhecemos, serão ou não substituídos por diferentes plataformas de leitura. Nesse sentido, o livro como objeto é reconhecido como um artefato que alcançou o seu mais alto nível de aprimoramento, sendo comparado a outros objetos como óculos, colheres, martelos e mesmo a roda. Isso significa que, apesar da tecnologia contemporânea possibilitar novos materiais e suportes, uma vez alcançando sua excelência, ainda assim a humanidade não é capaz de substituir suas principais características e princípios de funcionamento.

Ao longo da história, a cada nova tecnologia lançada surgem discussões baseadas em um pensamento moderno, inferindo na imediata substituição da tecnologia mais velha pela sua nova geração. Questões como “a escrita irá matar a memória?”, “a televisão irá matar o rádio?”, “a Netflix irá matar o cinema?”, “a internet irá matar o livro?”, podem dar uma ideia dessa discussão interminável.

Entretanto, as tendências atuais apontam para um caminho diferente da fatídica sentença de morte de um ou de outro meio, e sim, indicam uma coexistência pacífica de diferentes

plataformas. Esse processo de complexificação e interrelação entre os meios foi nomeado de Computação Ubíqua, surgindo na década de 1980 (SNYDER, 2009). Em *A cultura da convergência*, Henry Jenkins (2013) afirma que as mídias de diferentes plataformas e de gerações distintas podem permitir que os produtores e consumidores interajam de formas jamais vistas antes.

Nesse sentido, o audiolivro apresenta-se como uma possibilidade de oferecer soluções para o estímulo ao estudo da literatura e para experiências com novos formatos digitais e novas formas de letramento, dialogando com tendências pedagógicas internacionais e formas alternativas de consumo da literatura, representado, também, por um mercado em ascensão em diversos países. Além disso, o acesso a essas mídias não exige investimentos adicionais, podendo ser realizado com o recurso que grande parte dos jovens possui: o telefone celular. Do mesmo modo, o trabalho com audiolivros segue uma tendência da BNCC (BRASIL, 2018), para a qual o diálogo entre a literatura e o trabalho com textos multissemióticos, por meio da tecnologia, são a tônica de diversas competências e habilidades previstas.

Diante da situação exposta, esta pesquisa não apenas se justifica, como também urge diante de sua natureza e sua necessidade. É redundante afirmar que sozinha, não esgotará o assunto, entretanto, é imperativo que a área de estudos literários não se furte a incentivar e a possibilitar a realização de pesquisas que objetivem compreender, discutir e fomentar o Letramento Literário na educação básica. Portanto, é necessário que a área de estudos literários e seus pesquisadores chamem para si a responsabilidade de contribuir com o desafio hercúleo de criar formas de letramento que garantam os direitos de aprendizagem dos alunos, em diálogo com a tradição e a herança cultural, assim como a inovação e as demandas da sociedade.

Assim, o papel do Letramento Literário é desenvolver a compreensão das práticas sociais conduzidas pelos textos ficcionais e como eles representam perspectivas particulares de períodos de tempo específicos, de forma diacrônica e sincrônica. Isso significa que a compreensão da ficção também implica em conhecer os processos humanos subjacentes à produção artística e midiática de diferentes grupos humanos, assim como suas mentalidades. O Letramento Literário irá proporcionar aos estudantes as chaves para compreender as raízes das narrativas contemporâneas e quais papéis essas expressões desempenham na tradição cultural. Os estudos de Cosson (2014), Soares (2014) e Beavis (2008) corroboram com essas direções.

A busca de soluções para o ensino deve explorar múltiplas possibilidades de práticas da linguagem, encontrando no registro literário seu mais alto grau de complexidade, uma vez que, ao mesmo tempo em que se utiliza das regras, é também sua transgressão. Assim representa o

mundo de maneira ampliada, levando o sujeito letrado a novas dimensões pelo poder da imaginação e criatividade humanas que são sabidamente sem limites. Para tanto, o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação deve ser cuidadosamente pensado, pois permite a conexão do mundo escrito com seus mais diversos saberes interdisciplinares e intertextuais, que, vistos de modo interligado, possibilitam criar novas perguntas e outros novos saberes do mundo e da palavra, ao mesmo tempo em que estimulam o protagonismo dos estudantes ao criarem suas próprias formas de comunicação e apropriação da realidade.

Assim, o sabor da palavra é o conhecimento exotérico da literatura, que quando exteriorizado, revelado, conectado e não mais escolarizado, passa a ser vivenciado pela experiência interdisciplinar, divertida e construtiva, estimulando a leitura, a reflexão, inserindo-se em camadas mais profundas de significados. Eis o caminho do Letramento Literário.

A presente tese ocupa-se em propor uma metodologia de ensino de literatura voltado à escola de ensino médio brasileiro contemporâneo, a partir da gravação de audiolivros. Para tanto, serão considerados pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e a Teoria da Literatura, ambos permeados pelas TICs. A partir desta pesquisa, visa-se também, apontar caminhos que contribuam para a formação de professores de literatura, em um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em Letras.

Portanto, o presente estudo é estruturado da seguinte maneira:

O primeiro capítulo discute o estado da arte do conceito de Letramento Literário e seu equivalente em inglês, *literary literacy*, a partir de uma pesquisa de abordagem bibliométrica em duas das maiores bases de dados disponíveis online, a *Web of Science/Thomson Reuters* e a Scopus, assim como a Base de Dissertações e Teses Brasileiras, compreendendo o período de 2000 a 2019. Também é realizada uma discussão sobre aspectos apresentados pela BNCC, atenta às mudanças propostas para o ensino da literatura no Ensino Médio, levando-se em conta os baixos níveis de proficiência de leitura dos alunos brasileiros. Desse modo, é realizada uma discussão acerca de pressupostos teóricos fundamentais aos estudos literários, a partir da segunda versão do texto da BNCC para o Ensino Médio, contemplando a Literatura como área de estudos, o mundo enquanto representação literária, a História, e, por fim, o leitor e seus desafios.

O segundo capítulo apresenta uma discussão acerca das mídias contemporâneas, o fenômeno dos audiolivros e as possibilidades de ensino de literatura usando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Desse modo, é realizada uma análise acerca do

audiolivro enquanto objeto cultural e como um produto cujo mercado editorial, em nível internacional, representa uma tendência de plena expansão. Por fim, é realizado um estudo de caráter bibliométrico e analítico, buscando compreensões sobre a produção de audiolivros e as diretrizes para seu emprego na formação de leitores.

O terceiro capítulo apresenta a construção de uma proposta metodológica para o ensino de literatura, considerando o TPACK (Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo) e os pressupostos de Letramento Literário desenvolvidos por Rildo Cosson (COSSON, 2014). Além disso, foi considerado o trabalho conjunto com professores de duas escolas do município de Ijuí, no estado do Rio Grande do Sul, realizado por meio de um projeto de extensão. Nesse sentido, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão possibilitou que a proposta fosse elaborada de forma mais precisa e relevante, ao problematizar pressupostos teóricos, a partir da reflexão e análise da realidade do contexto de ensino.

O quarto e último capítulo apresenta as práticas desenvolvidas com as escolas e as particularidades do seu contexto, descrevendo e analisando as decisões pedagógicas tomadas, bem como todas as práticas realizadas. Vale ressaltar a importância da prática docente reflexiva e questionadora de si mesma, necessária para que o ensino possa estar, cada vez mais, conectado com as necessidades formativas da sociedade e as possibilidades de inovação pedagógica, do mesmo modo que valoriza e cria significados mais profundos da herança cultural e da linguagem.

Para tanto, não é possível empreender tal esforço lançando mão de metodologias de pesquisa usuais. O percurso metodológico híbrido proposto por essa tese concilia, de forma orgânica, aspectos da pesquisa quantitativa, de caráter bibliométrico, com discussões teóricas, para assim, viabilizar as proposições práticas para o ensino médio. Uma abordagem metodológica que considere a pesquisa quantitativa, qualitativa e propositiva permite que o ensino de literatura dialogue com as tendências teóricas e com as necessidades práticas do trabalho docente. Os resultados apresentados reforçam o papel central da relação indissociável de ensino, pesquisa e extensão, muito discutido e pouco realizado no ensino superior.

Cabe ressaltar que algumas partes desse estudo já foram submetidos a periódicos como forma de receber uma avaliação externa de tais esforços intelectuais, expondo-os ao crivo da comunidade científica antes de ser submetido à banca de avaliação.

1 O QUE É O LETRAMENTO LITERÁRIO? ESTADO DA ARTE A PARTIR DE UMA PESQUISA BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO INTELECTUAL RECENTE

Um processo de formação não pode apenas ensinar a ler a palavra escrita. É necessário que o processo de leitura proporcione ler o mundo em sua multiplicidade, sendo a compreensão do registro escrito uma das principais chaves de acesso ao exercício da cidadania em sua plenitude de direitos e deveres em uma sociedade letrada. Garantir esse direito de aprendizagem consiste em um dos grandes desafios do sistema educacional, tendo os professores de línguas um papel de grande responsabilidade nesse processo.

Compreende-se que o Letramento Literário é capaz de proporcionar as ferramentas para o exercício desse direito duplo: de aprender a ler o mundo da palavra e o mundo pela palavra, relação essa que se constitui pelos processos de interação por meio da linguagem humana. Para tanto, esse capítulo apresenta uma pesquisa do estado da arte acerca do Letramento Literário, explorando sua conceituação e realizando uma pesquisa bibliométrica acerca da produção de conhecimento sobre o tema. Posteriormente, o Letramento Literário é discutido à luz da teoria da literatura e dos documentos oficiais da educação brasileira.

1.1 CONCEITO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

O termo Letramento, segundo Magda Soares (2004, p. 6), surge na década de 1980 de forma simultânea em diversos países, sob os nomes de *illettrisme* na França, *literacia* em Portugal e *literacy* nos Estados Unidos e na Inglaterra, propondo-se ser conceitualmente diferente dos termos *alfabetização*, *alphabétisation*, *reading instruction*, *beginning literacy*. Tal distinção aponta para que o termo *alfabetização* esteja prioritariamente relacionado à “aquisição do sistema convencional da escrita”, enquanto letramento esteja relacionado ao “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 14).

Segundo a autora, o conceito de Letramento no Brasil permaneceu erroneamente mesclado ao conceito de Alfabetização, sendo frequentemente confundidos e sobrepostos, indo no sentido oposto das discussões teóricas e no desenvolvimento de políticas educacionais realizadas em

outros países. Esse problema histórico enfrentado pelo Brasil tem como consequência a dificuldade em tratar ambos os problemas em sua especificidade.

Soares (2017, p. 20) também aponta a questão da limitação do termo ‘Alfabetização’, apresentando para isso três facetas: a *linguística* como a “representação visual da cadeia sonora da fala” (que então passa a se referir como o termo alfabetização); a faceta *interativa* da língua escrita, que serve como veículo de expressão e interação entre as pessoas; e a faceta *sociocultural* da língua escrita. Ainda de acordo com Soares (2017, p. 44) o desenvolvimento de habilidades do uso do sistema linguístico em atividades de leitura e escrita em práticas sociais se dá o nome de letramento.

Portanto, a introdução e participação dos sujeitos no mundo da leitura e da escrita, ou seja, de práticas letradas, implica também em tomar parte de questões ligadas ao mundo social, cultural, político, econômico e cognitivo por meio do emprego da linguagem escrita. Tal posição é defendida por estudos como o de Kleiman (1995), Soares, (2009) e Tfouni (2010) entre outros.

Os estudos de Silva e Pereira (2017, p. 38) e Matoso, Simões e Sampaio (2017, p. 326) corroboram e apontam para o conceito de letramento de Magda Soares e a abrangência da origem estrangeira do termo, bem como reforçam o papel da leitura na vida social dos leitores, firmando a autora como uma das principais referências no tema. Além disso, o termo *Literacy* é apontado por Matoso, Simões e Sampaio (2017), como criação de Bryan Street e sendo difundido no Brasil pela linguista Mary Kato.

Os estudos de Paulo Freire (1996), no que diz respeito à alfabetização, especialmente no livro *Pedagogia da Autonomia*, já apontavam para a necessidade do desenvolvimento de uma consciência histórico-político-social por meio da leitura, o que extrapola a mera decodificação do sistema gráfico-fonológico da língua, referindo-se a um tipo especial de conhecimentos. No entanto, o termo *alfabetização*, conforme discutido, apresenta-se desgastado e limitado por seu uso impreciso ao longo do tempo, ficando compreendido tão somente como o conhecimento do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções (SOARES, 2014).

A origem semântica do termo, bem como sua origem linguística, são reforçadas por Kress (1997, p. 112-113), que compreende a linguagem e o letramento como um processo social, de forma que seu uso em contexto determina seus limites.

Hoffman (2009, p. 418, tradução nossa), do mesmo modo, discute o uso instrumental da linguagem, afirmando que o letramento “não é simplesmente a posse de habilidades de leitura e escrita, nem um estado transformado de indivíduos e sociedades”. De modo semelhante, o

letramento é visto como um conjunto de práticas, cujas definições se estendem para além da simples posse de habilidades de leitura e escrita, tal que “é possível questionar o que constitui essas práticas, quem está engajado e como, quem determina quais práticas são válidas e quais textos são representativos” (HOFFMANN, 2009, p. 419, tradução nossa).

Do mesmo modo, Kress (2010, p. 25) afirma que a fala e a oralidade possuem estruturas para formas e significados distintos. Desse modo, a escrita não se resume a uma mera transliteração da fala e que as práticas de letramento, como tecnologia cultural, devem ser discutidas amplamente. No entanto, Cope e Kalantzis (1993, p. 76) afirmam que a oralidade é vista de modo depreciativo em sociedades letradas, de modo que, tais grupos, carregam valorações socialmente estabelecidas, estando associadas a relações de poder. Por isso é necessário que as práticas de letramento sejam democratizadas, havendo, assim, um maior equilíbrio das relações de poder.

Para tanto, Wolfson (2008, p. 105 tradução nossa) considera a ampla gama de habilidades de letramento que os alunos necessitam e o tempo limitado que dispõem os professores, de modo que, “basicamente, se envolve leitura, escrita, fala e audição, visualização, ou representação gráfica de algo, é considerado letramento”. Além disso,

Letramento significa mais do que simplesmente fonética e ortografia. É o domínio de uma série de gêneros que usam diferentes tecnologias linguísticas a partir da oralidade com propósitos sociais muito diferentes. Por essa razão, o letramento permanece de importância crucial; o iletramento não deve, nunca, ser subestimado. Nós vivemos em uma sociedade na qual muitas pessoas são realmente iletradas e, em termos sociais, se dão bem, mesmo sem ter a habilidade de ouvir os sons de uma palavra transcrevê-la. Se nossa sociedade está se movendo em direção a oralidade, então isso se dá às custas de formas peculiarmente letradas de conhecer o mundo, e isso é um motivo para nossas preocupações (COPE, KALANTZIS, 1993, p. 74, tradução nossa).

Para essa constatação teórica, cabe ressaltar que não basta apenas que uma sociedade se desenvolva economicamente. Esse desenvolvimento deve estar conectado com práticas de letramento, por meio das quais, os sujeitos sejam capazes de realizar uma leitura que seja emancipadora e criadora de uma consciência crítica. Há que se saber ler o mundo a partir de suas diversas manifestações, especialmente a partir do registro escrito em sua multiplicidade de formas, sendo este movimento, portanto, plural.

Desse modo, para Rojo (2009, p. 10) os letramentos representam “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”. Assim, a autora, que possui vasta bibliografia publicada sobre o tema, chama a atenção para o multiletramento como forma

diferenciada de letramento a partir da relação com as mídias digitais, que ressignificam as mídias impressas e analógicas. Para isso, considerando-se suas características específicas que tendem para uma maior colaboração entre seus usuários, bem como uma maior hibridicidade entre os gêneros discursivos (ROJO, 2012, p. 22-23).

A literacia científica e a literacia literária, para Moraes e Kolinsky (2016, p. 143-162), são manifestações de dois impulsos ou desejos consubstanciais ao ser humano e que, portanto, precedem de muito o aparecimento da literacia: o desejo de conhecer, compreender, e o desejo de contar, narrar.

Dentre as diversas possibilidades de letramento, o Letramento Literário é compreendido como uma forma especial do uso da linguagem que reforça e aperfeiçoa as práticas meramente instrumentais. Segundo Cosson (2014, p. 12), é um “processo de letramento que se faz via textos literários” e que assegura seu domínio efetivo, escolarizando, portanto, a literatura, fornecendo “a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver o mundo”.

A leitura escolarizada é o que permite a inserção dos sujeitos no universo da leitura da palavra escrita, preservando seus aspectos estéticos e aceitando o pacto ficcional proposto com uma recepção não pragmática. Essas são definições levantadas por Paulino (2001, p. 117), que encontra ainda em Magda Soares (SOARES, 2004), seu maior referencial. Por esse viés, o Letramento Literário irá destoar do letramento meramente funcional que é mensurado pelas estatísticas de alfabetismo e analfabetismo que, entretanto, embargam a real dimensão das habilidades de leitura dos alunos em atividades mais complexas com a linguagem.

Segundo o verbete do glossário do CEALE² “Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (COSSON, 2014b). Assim, o autor o define enquanto processo que ocorre ao longo da vida, desde o contato com as primeiras histórias e cantigas de ninar e em cada romance lido, aprofundado com a apropriação de novas leituras. Assim, passa a ser um processo de *apropriação*, tornando nossas as palavras e expressões que não eram conhecidas anteriormente.

Para além da visão de processo, o Letramento Literário também é visto pela perspectiva pragmática, na qual suas práticas tornam-se ferramentas para a construção de conhecimentos. Segundo Rainey (2016, p. 62, tradução nossa), as “práticas de letramento literário devem ser compreendidas como ferramentas que são usadas repetidamente e em combinação com outras para a construção e busca de questões e exercícios de tipos variados”. Ainda, Silva, de Melo e

² Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) | Faculdade de Educação da UFMG.

de Almeida (2017) igualmente partem desse pressuposto, considerando a leitura também em seu uso instrumental, intencional e com objetivos específicos, transcendendo os conhecimentos adquiridos com a leitura literária realizada com fins estéticos.

A reconhecida importância do Letramento Literário, cuja influência se perpetua ao longo da vida, indica as habilidades cognitivas e cogitativas das relações que o sujeito aprendente vai estabelecer com a linguagem, entrecruzando, para tanto, conhecimentos linguísticos e psicológicos que apresentam raízes em estruturas e mecanismos profundos da mente humana (ALEKSANDROVA et al, 2017, p.48). As autoras ainda salientam que o Letramento literário é a habilidade de leitura de textos literários para o auto enriquecimento moral e cultural. Assim, por meio da reflexão e do prazer estético, as pessoas expandem seu conhecimento e suas habilidades para participar na vida social e cultural.

A relação da obtenção de conhecimentos para a participação na vida social é um pressuposto do PISA (*Programme for International Students Assessment*) que define o Letramento em Leitura (*reading literacy*) desde o ano de 2009 como “a capacidade de um indivíduo compreender, usar, refletir e se engajar com textos escritos, de modo a alcançar seus objetivos, para desenvolver seu conhecimento e potencial, e para participar da sociedade”³. (OECD, 2013, p. 9, tradução nossa). Os estudos de Aleksandrova et al (2017) e Frederking et al (2012) igualmente corroboram o conceito de *reading literacy* apresentado pela OECD.

Entretanto, o estudo de Frederking et al (2012), intitulado *Beyond functional aspects of reading literacy: theoretical structure and empirical validity of literary literacy* apresenta questionamentos sobre a cobertura do termo *Reading Literacy*, a partir de aspectos inerentes às obras literárias, como plurissignificação, ambiguidade e abertura da mensagem a interpretações, discutindo seus limites e apontando a necessidade de um exame mais cuidadoso. Concluiu o autor que o Letramento Literário se diferencia do letramento em textos factuais e textos expositivos, embora estejam fortemente relacionados. Propõe, com esse estudo, a modelagem e validação desse termo como um constructo a partir de uma vasta pesquisa na Alemanha, pois mesmo testes complexos como o PISA não conseguem cobrir todos os aspectos que diferenciam uma obra literária de leituras factuais.

A busca de respostas às demandas do ensino da leitura e da literatura urge diante da conhecida precariedade da educação brasileira, apontada pelos alarmantes índices de

³ Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.

desempenho dos estudantes, tomando-se, por exemplo, os dados do PISA de 2012, que apresenta o quadro de que, entre 65 países avaliados, o Brasil ocupa o 53º lugar, com 410 pontos em leitura, 391 em matemática e 405 em ciências, ficando abaixo da média de 498 pontos dos demais países (OECD, 2012). Os dados do teste PISA de 2018, publicados em 2019, apontam que o Brasil está entre a posição 55º e 59º, obtendo 413 pontos, ficando ainda abaixo da média dos países da OCDE, não apresentando desenvolvimento significativo (INEP, 2019, p. 61).

O relatório da Unesco, por sua vez (UNESCO, 2015), indica que apesar de todos os investimentos e avanços no ensino, especialmente no superior, o Brasil ainda permanece como um dos países que menos investe por aluno na educação primária e secundária. Os dados do IDEB⁴ (Índice da Educação Básica Brasileira) de 2015 demonstram que não atingimos as metas estabelecidas pelo próprio Ministério da Educação e Cultura, especialmente para o ensino médio e anos finais do ensino fundamental.

Nesse sentido, considerando a importância basilar do papel da leitura literária e seu poder no desenvolvimento de uma proficiência de compreensão interdiscursiva, interdisciplinar e intersemiótica, a busca pela excelência da aprendizagem escolar passa por novas formas de letramento capazes de fornecer tais competências. Enquanto o Letramento Literário possibilita a apropriação de diversos códigos culturais escritos e suas interrelações, a convergência de mídias disponíveis na contemporaneidade exige igualmente uma confluência de letramentos e olhares atentos de professores, pais, alunos e sociedade, para que saibamos quem somos e qual o papel das mídias ao narrar nosso mundo, nossas histórias e a nós mesmos.

1.2 ESTADO DA ARTE: PESQUISA BIBLIOMÉTRICA

Com o objetivo de situar o presente estudo diante do conhecimento produzido até então na área, o levantamento do estado da arte do tema Letramento Literário foi realizado, considerando seus principais autores e os conceitos mais recorrentes. Segundo De Almeida Ferreira (2002), para realizar pesquisas de “estado da arte” os pesquisadores necessitam de dois movimentos, sendo o primeiro de interação com a produção acadêmica, quantificando e identificando os dados bibliográficos de um período e de um contexto específico. O segundo

⁴ Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1353031> > Acesso em 03 de out. 2016.

movimento, por sua vez, consiste em trabalhar os dados levantados, propondo uma ênfase metodológica e teórica de acordo com a área do conhecimento.

Destarte, os dados foram levantados a partir de uma análise das pesquisas publicadas nos últimos 20 anos, abrangendo os anos de 2000 a 2019, por meio do emprego da abordagem bibliométrica. Como fonte de pesquisa foram considerados o Portal de Periódicos da CAPES, a *Web of Science* e a *Scopus*, sendo essas as duas bases de dados com maior número de artigos sobre Letramento Literário (*literary literacy*) (e que possuem mecanismos de análise de metadados) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A partir dessa busca, é possível definir um conceito atual e estável para o termo Letramento Literário, apontar sua interpenetração com outras formas de letramento, bem como suas tendências de pesquisa.

Esse estudo, de característica interdisciplinar, justifica-se por duplo motivo. O primeiro revela a necessidade de levantamento de dados que possam atualizar a discussão sobre letramento, trazendo ao contexto brasileiro as tendências apontadas a nível internacional, submetendo ao questionamento o próprio conceito. O segundo motivo deve-se à inexistência de pesquisas em metadados sobre a temática na área de Letras, sendo bastante incomum a realização de pesquisas de abordagem quantitativa na área das linguagens no Brasil, apresentando-se como um viés de pesquisas necessário e, portanto, pouco explorado.

1.2.1 Conceito de bibliometria

A bibliometria possui como objeto de estudos a realização de levantamentos e a análise da produção científica de uma determinada área dentro de um determinado período, assim como o mapeamento das motivações de pesquisadores e tendências de temas de pesquisa (CHUEKE, AMATUCCI, 2015, p. 2). Os estudos bibliométricos não são frequentes nas Humanidades, especialmente na área de Letras e Estudos Literários, de modo que, ao se realizar estudos dessa natureza, as especificidades da área, bem como seus objetos de estudos, devem ser considerados. As pesquisas bibliométricas em Ciências Humanas, no contexto anglo-saxão, por exemplo, são responsáveis por cerca de 60 a 70% de citações de publicações de livros e monografias, inclusive tendendo a ter um menor volume de produções em comparação a outras ciências (NEDERHOF, 2006, p. 85-86).

Esses estudos estatísticos que analisam as características de publicações de maneira longitudinal costumam ser balizados por três leis: Lei de Bradford, Lei de Zipf e Lei de Lotka, (CORRÊA et al., 2016). Segundo Cheueke e Amatucci (2015, p. 3), a Lei de Bradford mede o

grau de atração de um periódico quanto à sua reputação, identificando os periódicos mais relevantes que dão vazão a um tema em específico; a Lei de Zipf, mede a frequência de palavras-chave, organizando e estimando os temas mais recorrentes em um campo de conhecimento; a Lei de Lotka, por sua vez, mede a produtividade do autor, levantando o impacto de sua produção em uma dada área do conhecimento.

Como procedimento metodológico, inicialmente foi realizada uma busca avançada no Portal de Periódicos da CAPES, que apontou para as bases que mais possuíam artigos referentes ao tema Letramento Literário/*Literary Literacy*. Para tanto, foram selecionados os 10 artigos mais acessados do próprio Portal, da base *Web of Science/Thomson Reuters* (doravante WOS) e *Scopus/Elsevier* (doravante Scopus).

A primeira base selecionada e analisada foi a *Scopus/Elsevier*. A segunda base selecionada foi a *Web of Science/Thomson Reuters*. Embora outras bases ocupassem o segundo lugar, a acessibilidade dos arquivos e a presença de ferramentas de metadados que possibilitam a elaboração de relatórios detalhados acerca da produção nos levou a considerar a *Web of Science* como a segunda base a ser analisada.

A análise bibliométrica procedeu-se a partir da identificação das variáveis, em três etapas, conforme tabela 1. Em um primeiro momento, foram identificadas as características gerais das publicações (ano, temática, tipo de documento, autores, títulos das fontes, idiomas, países e publicações com maior número de citações). A pesquisa foi realizada nos artigos disponíveis a partir dos termos: *letramento literário* OR *literary literacy*. Em um segundo momento, realizou-se a leitura, sistematização e análise dos dez resumos das publicações mais citadas nas bases de dados. A partir dos dados obtidos, o conceito de Letramento Literário foi revisitado e discutido.

Tabela 1 – Modelo conceitual para análise bibliométrica

Etapas Pesquisa	Descrição	Ferramentas
Identificação das características gerais das publicações	Por ano de publicação	Portal de periódicos da Capes, Bases WOS e Scopus
	Temática	
	Tipo de documento	
	Autores	
	Títulos das fontes	
	Idiomas	
	Países	
	Publicações com maior número de citações	
Análise dos 10 resumos (<i>abstracts</i>)	Realizou-se a análise dos 10 resumos das publicações mais citadas com os termos " <i>letramento literário</i> " ou " <i>literary literacy</i> "	Software Nvivo®12

dos artigos mais citados	gerando uma nuvem com a frequência das palavras.	
Levantamento de dissertações e teses sobre o assunto	Pesquisa sobre produção intelectual sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Mecanismo de busca do site http://catalogodeteses.capes.gov.br/

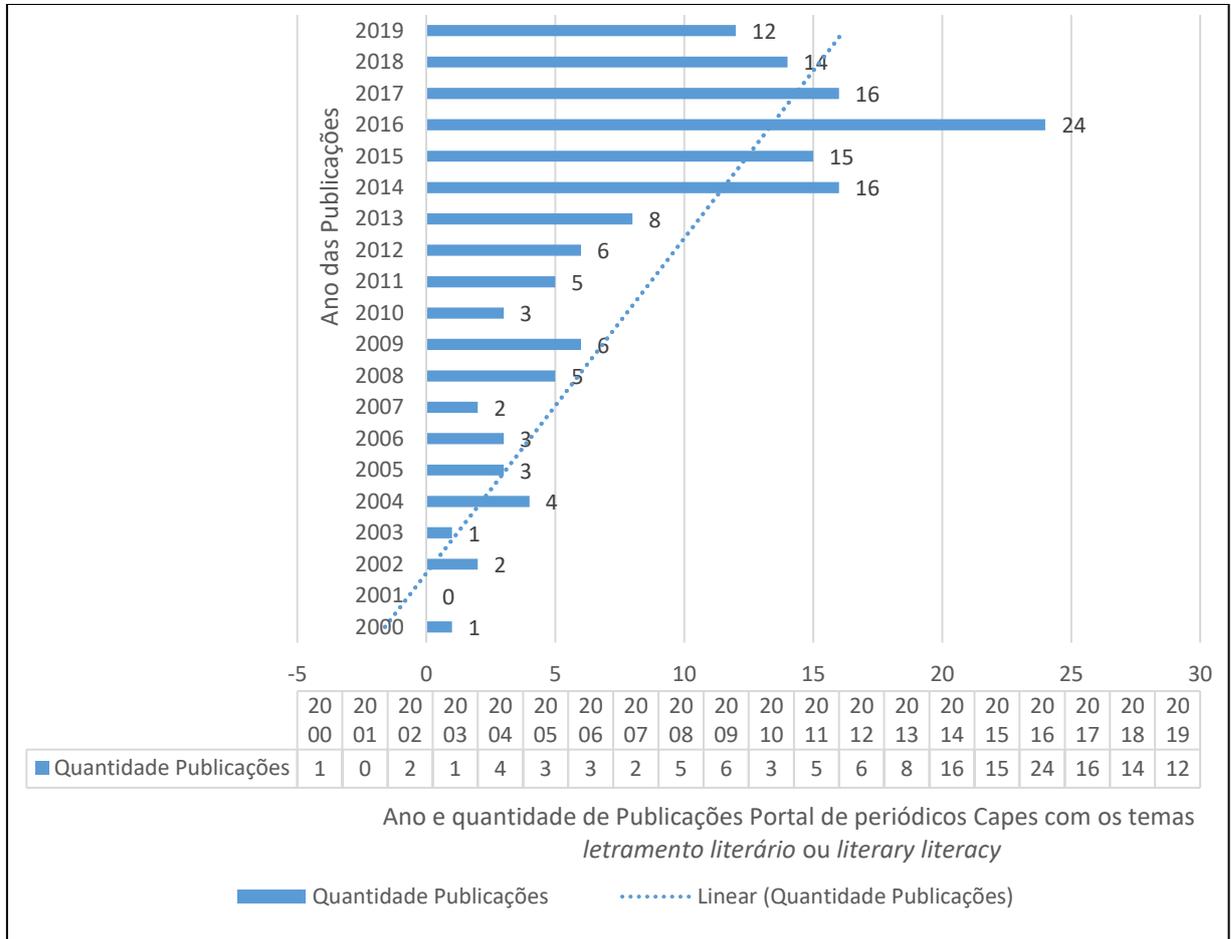
Fonte: Autor (2020)

1.2.2 Análise e discussão dos resultados obtidos no Portal de Periódicos da Capes

Os dados apresentados referem-se aos resultados da coleta de dados realizada no dia 08 de março de 2020, a partir do termo *Letramento Literário* e seu equivalente em língua inglesa (*literary literacy*), consideradas as publicações em todas as bases de dados do Portal de periódicos da Capes no período de 2000 a 2019. A partir dessa busca, foram encontrados 146 artigos publicados, cujos dados são analisados a seguir. Foram considerados, para essa busca, artigos revisados por pares apenas, excluindo as resenhas da ferramenta de busca como forma de priorizar artigos de qualidade certificada por outros pesquisadores. Além disso, os textos foram organizados em ordem de maior acesso, considerando que a plataforma não possui a ferramenta de ordenação por número de citações.

As características gerais das publicações sobre Letramento Literário no Portal de Periódicos da Capes serão apresentadas conforme as categorias dispostas a seguir: Áreas temáticas; Tipo de documentos; Ano das publicações; Autores; Título das fontes; Países; Idiomas. O gráfico 1 aponta para uma linha crescente na tendência das publicações em relação à última década, estabilizando-se nos últimos anos.

Gráfico 1 - Publicações sobre Letramento Literário ou *literary literacy* no Portal de Periódicos da CAPES por ano



Fonte: Portal de periódicos Capes (2020)

As pesquisas publicadas estão organizadas em 19 áreas temáticas: *Languages & Literatures* (linguagens e literatura) que totalizou 33,56% (49 artigos), seguido por *Education* (educação) com 28,76% (42), *Literacy* (letramento) com 18,49% (27), Letramento Literário com 12,32% (18), *Teaching Methods* (métodos de ensino) com 9,58% (14), *Literature* (literatura) com 8,21% (12), *Reading* (leitura) com 7,53% (11), *Literary Criticism* (crítica literária) com 6,16% (9), *Literacy Education* (educação para o letramento) com 5,47% (8), *Fiction* (ficção) com 4,79% (7), *Pedagogy* (pedagogia) e *Curriculum* (currículo) com 4,10% (6), *Second Language Learning* (aprendizagem de segunda língua), *Higher Education* (educação superior), *Picture Books* (livros ilustrados), *Cartoons*, *Poetry* (poesia) e *Novels* (romances) com 3,42% (5) cada e *Teacher Education* (formação de professores) com 2,05% (3 artigos).

Quanto aos autores que mais publicaram no período, é possível citar: Tuomi, Pirjo e Suominen, Vesa com três publicações cada e Rainey, Emily C.; Green, Bill e Beavis, Catherine com duas publicações cada. Os demais autores com apenas 1 publicação no tema cada.

É importante ressaltar que o Portal de Periódicos da CAPES, em seu acervo virtual, conta com mais de 45 mil títulos de textos completos, e está conectado a 130 bases de dados referenciais⁵ (CAPES [s.d.]). A tabela 2 reúne as bases de dados que contêm textos com as palavras-chave desejadas e a quantidade de artigos referentes.

Tabela 2 - Bases de dados e artigos sobre Letramento literário/*Literary literacy*

Bases de dados	Referências
Scopus (Elsevier)	51
Directory of Open Access Journals (DOAJ)	48
OneFile (GALE)	45
ERIC (U.S. Dept. of Education)	27
Taylor & Francis Online - Journals	27
Social Sciences Citation Index (Web of Science)	20
Arts & Humanities Citation Index (Web of Science)	12
Dialnet	10
JSTOR Archival Journals	7
Sociological Abstracts	7
Springer (CrossRef)	6
Wiley Online Library	6
Wiley (CrossRef)	6
SpringerLink	6
Sage Journals (Sage Publications)	6
Project MUSE	5
Library & Information Science Abstracts	4
SciELO (CrossRef)	4
Duke University Press Journals Online	2
SciELO Brazil	2

Fonte: Autor (2020)

Dentre as publicações sobre Letramento literário disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, é válido destacar que grande parte das produções disponíveis, realizadas no Brasil ou

⁵ Portal de Periódicos da CAPES – Institucional
https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_painstitucional&Itemid=104

em outros países, consideram a língua inglesa como idioma para sua divulgação. Assim, dos 146 artigos disponíveis, 105 encontram-se em inglês, 43 em português, 12 em espanhol e 1 em esloveno e 1 em norueguês. Fato esse comprova e reforça a língua inglesa como predominante na pesquisa acadêmica. Apesar disso, 7 dos 10 artigos mais acessados estão em português, evidenciando que o letramento literário é um tema de estudo no Brasil.

A tabela 3 abaixo apresenta a lista das 10 publicações que apresentam maior número de acessos em todas as bases de dados indexadas no Portal de Periódicos da CAPES nos termos de busca aqui desenvolvidos.

Tabela 3 - Estudos com maior número de acessos

n #	Título	Autores	Título da fonte	Data de publicação	Ano da publicação
1	Literary literacy?	John Hodgson	English in Education, Vol.53(2), pp.113-115	May 2019	2019
2	A dialogic proposal to literary literacy	Helio Castelo Branco Ramos	Cadernos de Letras da UFF, Vol.26(52)	July 2016,	2016
3	Twitteratura: aproximando letramento literário e letramento digital	Carvalho Pereira, Vinicius; Maciel, Cristian	FronteiraZ, 2017, Issue 18, pp.60-77	2017	2017
4	Itinerary Machado de Assis: a reader training a proposal for Literary Literacy Application	Marcela Verônica Da Silva; Rita de Cássia Lamino de Araújo Rodrigues	Cadernos de Letras da UFF, Vol.26(52)	July 2016,	2016
5	O curso de Letras como agência de letramento literário para estudantes ingressantes e concluintes	Pabst Martins, Rita; Koerner, Rosana Mara	Revista Internacional de Educação Superior, Vol.2(2), pp.328-340	2016	2016
6	Literatura infantil e letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Maria de Fátima Alves; Fabiana Ramos	Sociopoética Vol.1(13), pp.129-143	December, 2014	2014
7	Letramento literario – un camino posible	Hilluska de Figueredo Sousa Carneiro Vieira	ArReDia, Vol.4(7), pp.117-126	December, 2015	2015
8	Letramento Literário: uma localização necessária	Rildo Cosson	Letras & Letras, Vol.31(3), pp.173-187	June, 2015	2015
9	Proposta de letramento literário para alunos assentados da EJA	Margarida Da Silveira Corsi ; Daniela Aparecida Arfeli ; Alba K. Topan Feldman	Revista Educação, Cultura e Sociedade, Vol.8(1)	January, 2018	2018
10	A trama e a urdidura: percursos para o letramento literário	Alice Atsuko Matsuda ; Maria de Lourdes Rossi Remenche	Raído, Vol.12(30), pp.180-196	December, 2018	2018

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES (2020)

A partir da análise dos resumos das 10 publicações mais citadas, o software Nvivo, versão 12.0 foi empregado a fim de produzir uma análise que permite visualizar os termos mais recorrentemente empregados nas publicações, demonstrando coerência semântica entre o letramento literário e o desenvolvimento da linguagem. Em termos quantitativos, as quinze palavras mais recorrentes corroboram as afirmações anteriormente realizadas, sendo: *literacy* (32 ocorrências), *reading* (29), *literary* (23), *students* (17), *literature* (15), *school* (12), *teaching* (12), *research* (7), *class* (6), *education* (6), *English* (6), *proposal* (6), *readers* (6), *social* (6) e *children* (5 ocorrências).

A partir dos dados obtidos, é possível obtermos subsídios para analisar a produção sobre o tema Letramento literário, suas bases de dados mais ricas, bem como estabelecermos uma relação entre a produção bibliográfica realizada internacionalmente e as necessidades de compreensão do letramento, alinhadas com a produção intelectual recente. Essa busca também demonstrou a relevância que o tema possui para a comunidade científica, atualizando os subsídios para os objetivos gerais dessa pesquisa.

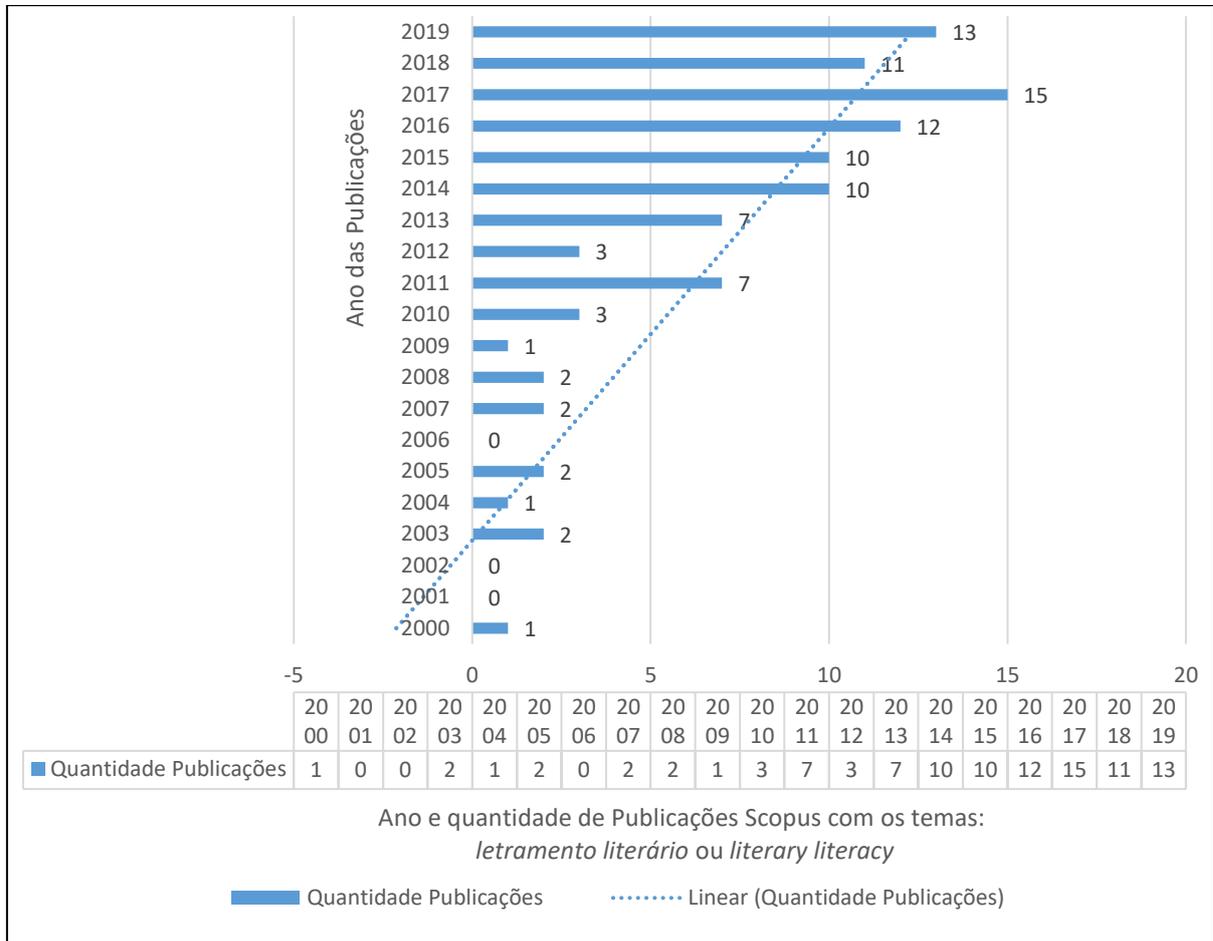
1.2.3 Análise e discussão dos resultados obtidos na Scopus

Os dados apresentados referem-se aos resultados da coleta de dados realizada no dia 07 de março de 2020, a partir do termo *letramento literário* e seu equivalente em língua inglesa (*literary literacy*), consideradas as publicações em todas as bases de dados da Scopus no período de 2000 a 2020. A partir dessa busca, foram encontrados 103 artigos publicados, cujos dados são analisados a seguir.

As características gerais das publicações sobre letramento literário na Scopus serão apresentadas conforme as categorias dispostas a seguir: Áreas temáticas; Tipo de documentos; Ano das publicações; Autores; Título das fontes; Países; Idiomas.

Foi diagnosticada a existência de uma linha crescente na tendência das publicações em relação à última década, estabilizando-se nos últimos anos, conforme apresentado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Publicações sobre letramento literário ou *literary literacy* na *Scopus* por ano



Fonte: Scopus (2020)

As pesquisas disponíveis na Scopus estão organizadas em 9 áreas temáticas: *Social Sciences* (Ciências Sociais) que totalizou 46,4% das publicações (77 artigos), seguido por *Arts and Humanities* (Artes e Humanidades) que recebeu 42,8% (70), *Psychology* (Psicologia) 5,4% (9), *Computer Sciences* (Ciência da Computação) com 5,4% (5 artigos), *Business, Management and Accounting* (Negócios, Administração e Contabilidade), *Engineering* (Engenharia), *Medicine* (Medicina), *Multidisciplinary* (Multidisciplinar) e *Nursing* (Enfermagem) com 1 artigo, representando 0,6% cada. Do mesmo modo que a WOS, a soma das publicações das áreas ultrapassa o total de 14 artigos, pois alguns deles encontram-se adscritos há mais de uma área.

Quanto aos autores que mais publicaram no período, é possível citar: Henschel, S. com 4 publicações, Roick, T., Swetnam-Burland, M. com 3 cada, Cruse, M., Hoff, H.E., Levin-

Richardson, S., Meier, C., Rainey, E.C., Stanat, P., Tengberg, M. e Volkmann, L. com 2 publicações cada, permanecendo os demais autores com apenas 1 publicação no tema cada.

Acerca da nacionalidade das produções, é possível verificar 29 artigos dos Estados Unidos da América (28,43%), 28 artigos do Brasil (27,45%), 12 artigos publicados da Alemanha (11,76%), 5 artigos do Reino Unido (4,90%), 4 artigos de Portugal e Suécia (3,92%) cada e 3 artigos do Canadá e Noruega (2,94%) cada. Os demais países apresentam 1 artigo cada.

É válido destacar que as produções realizadas no Brasil, bem como em outros países que não têm o inglês como língua materna, são publicadas especialmente em língua inglesa, sendo 80 do total, além de 19 em português, 2 em alemão, 1 em esloveno e 1 em espanhol, obedecendo à tendência da produção científica mundial.

A Tabela 4 abaixo apresenta a lista das 10 publicações que apresentam maior número de citações em todas as bases de dados indexadas na Scopus nos termos de busca aqui desenvolvidos.

Tabela 4 - Estudos com maior número de citações

n#	Título	Autores	Título da fonte	Data de publicação	Ano da publicação	Total de citações
1	Graphic medicine: Use of comics in medical education and patient care	Green, M.J., Myers, K.R.	BMJ (Online) 340(7746), pp. 574-577	Jan-feb 2017	2010	103
2	Critical issues: Limits of identification: The personal, pleasurable, and critical in reader response	Lewis, C.	Journal of Literacy Research, 32 (2), pp. 253-266.	2000	2000	76
3	Dialogues of ancient graffiti in the house of Maius Castricius in Pompeii	Benefiel, R.R.	American Journal of Archaeology, 114 (1), pp. 59-101	2010	201	28
4	The humanities "crisis" and the future of literary studies	Jay, P.L.	The Humanities "Crisis" and the Future of Literary Studies, pp. 1-210	2014	2014	20
5	Oral fixation and new testament studies? 'Orality', 'Performance' and reading texts in early christianity	Hurtado, L.W.	New Testament Studies, 60 (3), pp. 321-340	2014	2014	20
6	Disciplinary Literacy in English Language Arts: Exploring the Social and Problem-Based Nature of	Rainey, E.C.	Reading Research Quarterly, 52 (1), pp. 53-71.	2017	2017	19

	Literary Reading and Reasoning					
7	Reading Roman friendship	Williams, C.A.	Reading Roman Friendship, pp. 1-378.	2010	2010	17
8	Facilis hic futuit graffiti and masculinity in Pompeii's 'purpose-built' brothel	Levin-Richardson, S.	Helios, 38 (1), pp. 59-78.	2011	2011	14
9	"Spaces Invested with Content": Crossing the 'Gaps' in Comics with Readers in Schools	Low, D.E.	Children's Literature in Education, 43 (4), pp. 368-385.	2012	2012	13
10	Graffiti in aphrodisias: Images-texts-contexts	Chaniotis, A.	Ancient Graffiti in Context, pp. 191-208.	2011	2011	13

Fonte: Scopus (2020)

A partir da análise dos resumos das 10 publicações mais citadas na Scopus, foi elaborada uma lista com a aplicação do software Nvivo versão 12.0. Tal análise permite visualizar os termos mais recorrentemente empregados nas pesquisas publicadas, demonstrando coerência semântica entre o letramento literário e o desenvolvimento da linguagem. Em termos quantitativos, as quinze palavras mais recorrentes corroboram os dados anteriores, sendo: *text(s)* (15 ocorrências), *literacy* (5), *reader* (5), *scholars* (5), *social* (5), *work* (5), *argue* (4), *century* (4), *children* (4), *comics* (4), *education* (4), *graphic* (4), *literature* (4), *readers* (4), *reading* (4).

Contudo, a base de dados em questão apresenta estudos com viés interdisciplinar, de modo que as práticas de letramento também sejam problematizadas a partir de outras áreas do conhecimento, reforçando a importância da leitura de mundo e da palavra escrita à vida prática dos cidadãos, não configurando o letramento literário uma prática fechada em si mesma.

1.2.4 Análise e discussão dos resultados obtidos na Web of Science

A base de dados *Web of Science* caracteriza-se por indexar somente os periódicos mais citados em suas respectivas áreas, sendo considerada multidisciplinar. Além disso, é um índice de citações na Web que contém mais de 12.000 periódicos indexados na sua base de dados, criando rankings por parâmetros diversos e realizando a identificação das citações recebidas,

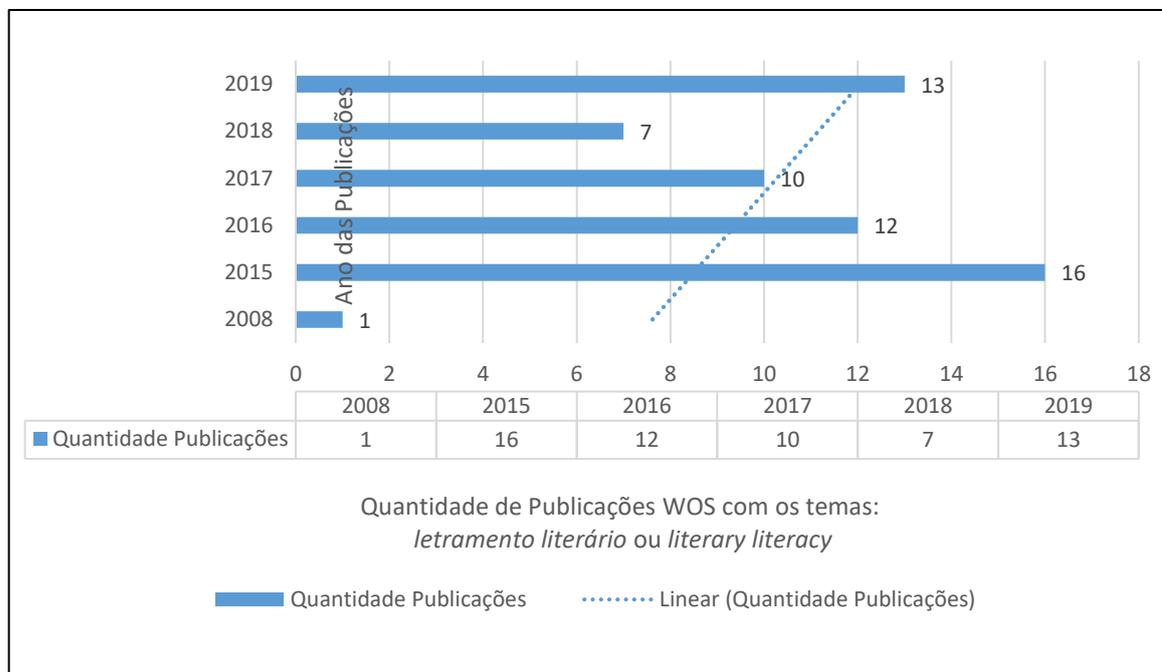
das referências utilizadas e dos registros relacionados⁶. A partir de pesquisa nessa base de dados, foi consultado o termo letramento literário e seu equivalente em língua inglesa, *literary literacy* no período de 2000 a 2019, ou seja, nas últimas duas décadas.

Abaixo são apresentados os resultados e a análise da coleta de dados realizada no dia 06 de março de 2020, a partir do termo *letramento literário* e seu equivalente em língua inglesa (*literary literacy*). Consideradas as publicações em todas as bases de dados da WOS no período indicado, foram encontrados 59 artigos.

As características gerais das publicações sobre letramento literário na WOS estão dispostas conforme as categorias: áreas temáticas; tipo de documentos; ano das publicações; autores; título das fontes; países; idiomas.

Dos 59 artigos, é possível diagnosticar que existe uma linha crescente na tendência das publicações em relação à última década, estabilizando-se nos últimos anos, conforme apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Publicações sobre letramento literário ou *literary literacy* na WOS por ano



Fonte: *Web of Science* (2020)

⁶ https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pcollection&mn=70&smn=79&cid=81 <acesso em 15 de ago. 2018>

Na tabela 5 elencam-se as principais áreas temáticas relacionadas ao tema letramento literário, sendo que *education educational research* (educação/pesquisa educacional) e *linguistics* (linguística) totalizam 69% (41) do total de publicações, superando áreas como *literature* (literatura) e *arts, humanities other topics* (artes, humanidades e outros tópicos), com caráter preponderantemente interdisciplinar. A soma das publicações, considerando-se todas as áreas, ultrapassa o total de 59 artigos, pois alguns deles encontram-se adscritos a mais de uma área.

Tabela 5 - Áreas temáticas das publicações

Áreas	Publicações	Porcentagem do total (59)
<i>Education educational research</i>	24	40.678%
<i>Linguistics</i>	17	28.814%
<i>Arts humanities other topics</i>	8	13.559%
<i>Literature</i>	7	11.864%
<i>Information science library Science</i>	2	3.390%
<i>Business economics</i>	1	1.695%
<i>Computer science</i>	1	1.695%
<i>History</i>	1	1.695%
<i>Psychology</i>	1	1.695%
<i>Science technology other topics</i>	1	1.695%
<i>Social sciences interdisciplinar</i>	1	1.695%

Fonte: *Web of Science* (2020)

Quanto aos autores que mais publicaram no período, não há uma relação expressiva na diferença de quantidade de publicações entre eles, considerando-se que apenas os autores Simoneta Babiakova, Rildo Cosson, Rosana Rodrigues da Silva, Cynthia Agra de Brito Neves e Márcia Moreira Pereira são mencionados com duas publicações, enquanto os demais, seguem todos com uma publicação cada.

Com os dados levantados foi possível diagnosticar a produção no tema por país de origem das pesquisas. O Brasil aparece em 39 das 59 publicações, representando 66,102%, seguido por Inglaterra, China e Eslováquia com 2 publicações cada (3,390%); Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Finlândia, Alemanha, Portugal, Rússia e Estado Unidos da América aparecem com 1 publicação cada (1,695%). Consta igualmente que 6 publicações não apresentam informações registradas na base sobre a nacionalidade da pesquisa. O idioma de publicações sobre letramento literário mais recorrente na *Web of Science* foi o português, com 48 recorrências (81,356%), seguido por 11 em língua inglesa (18,644%).

A tabela 6 apresenta a lista das 10 publicações que apresentam maior número de citações em todas as bases de dados indexadas na *Web of Science*, contendo os termos de busca aqui em questão. O baixo número de citações dentro do sistema em questão demonstra, preliminarmente, que as produções que estão sendo realizadas não estão recebendo visibilidade internacional, apesar do número crescente de publicações no tema. Os artigos classificados, embora estejam com o total de citações zerados, são ordenados segundo a metodologia da base de dados, considerando os acessos e as referências utilizadas.

Tabela 6 - Estudos com maior número de citações

n#	Título	Autores	Título da fonte	Data de publicação	Ano da publicação	Total de citações
1	Disciplinary Literacy in English Language Arts: Exploring the Social and Problem-Based Nature of Literary Reading and Reasoning	Rainey, E. C.	Reading research quarterly	Jan-feb 2017	2017	15
2	Paying attention to texts: Literacy, culture and curriculum	Beavis, C.	English in Australia	2008	2008	5
3	Children's pre-concepts of linguistic and literary literacy at the threshold of education	Babiakova, S.	Iceri 2015	2015	2015	1
4	A new model of literary competences and the revised CEFR descriptors	Alter, Grit; Ratheiser, Ulla	ELT JOURNAL Volume: 73 Edição: 4 Páginas: 377-386	Oct. 2019	2019	0
5	Crossovers: Digitalization and literature in foreign language education	Luetge, Christiane; Merse, Thorsten; Owczarek, Claudia; et al.	STUDIES IN SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING Volume: 9 Edição: 3 Edição especial: SI Páginas: 519-540	Sep. 2019	2019	0
6	Reading delight: the discursive process as (im)possibility of work with literary texts for children	Carlos, Thais Rodrigues; Pereira de Oliveira, Barbara Cortella	REVISTA OLHRES Volume: 7 Edição: 2 Páginas: 129-143	Aug. 2019	2019	0
7	Teaching perceptions on literary practices in the initial years at a field school	de Almeida Rodrigues, Hellen Cris; da Costa Barros, Joao Luiz; de Farias,	REVISTA PRAXIS EDUCACIONAL Volume: 15 Edição: 33 Páginas: 354-373	Jul-Sep. 2019	2019	0

		Marnilde Silva				
8	Storytelling: a safe path to the formation of the literary reader	Cogo da Silva, Maria Gorete; da Silva, Rosana Rodrigues	HUMANIDADES & INOVACAO Volume: 6 Edição: 8 Páginas: 281-290	Jun. 2019	2019	0
9	Literary literacy?	Hodgson, John	ENGLISH IN EDUCATION Volume: 53 Edição: 2 Páginas: 113-115	May 2019	2019	0
10	Dialogic reading of Hispano-American narratives: approaches between Bakhtin and Paulo Freire	Carvalho Cerqueira, Aliana Georgia	E-SCRITA-REVISTA DO CURSO DE LETRAS DA UNIABEU Volume: 10 Edição: 2 Páginas: 1-16	May-Aug. 2019	2019	0

Fonte: *Web of Science* (2020)

A partir da análise dos resumos das 10 publicações mais citadas na *Web of Science*, foi elaborada a relação abaixo, por meio do emprego do software Nvivo versão 12.0. Considerando que o texto 9 não dispõe de resumo, por ser um editorial curto, foi utilizado o texto integral para a realização da análise. Tal análise permite visualizar os vocábulos mais recorrentemente empregados nas pesquisas publicadas, demonstrando grande coerência semântica entre o letramento literário e as atividades relacionadas com o ensino da linguagem. Em termos quantitativos, as 15 palavras mais recorrentes corroboram essas afirmações, sendo: *reading* (31), *literacy* (29), *literary* (26), *school* (15), *literature* (13), *students* (13), *children* (11), *practices* (11), *language* (9), *English* (8), *research* (8), *based* (7), *digital* (7), *teaching* (7), *texts* (7).

1.2.5 Produção de teses sobre letramento literário

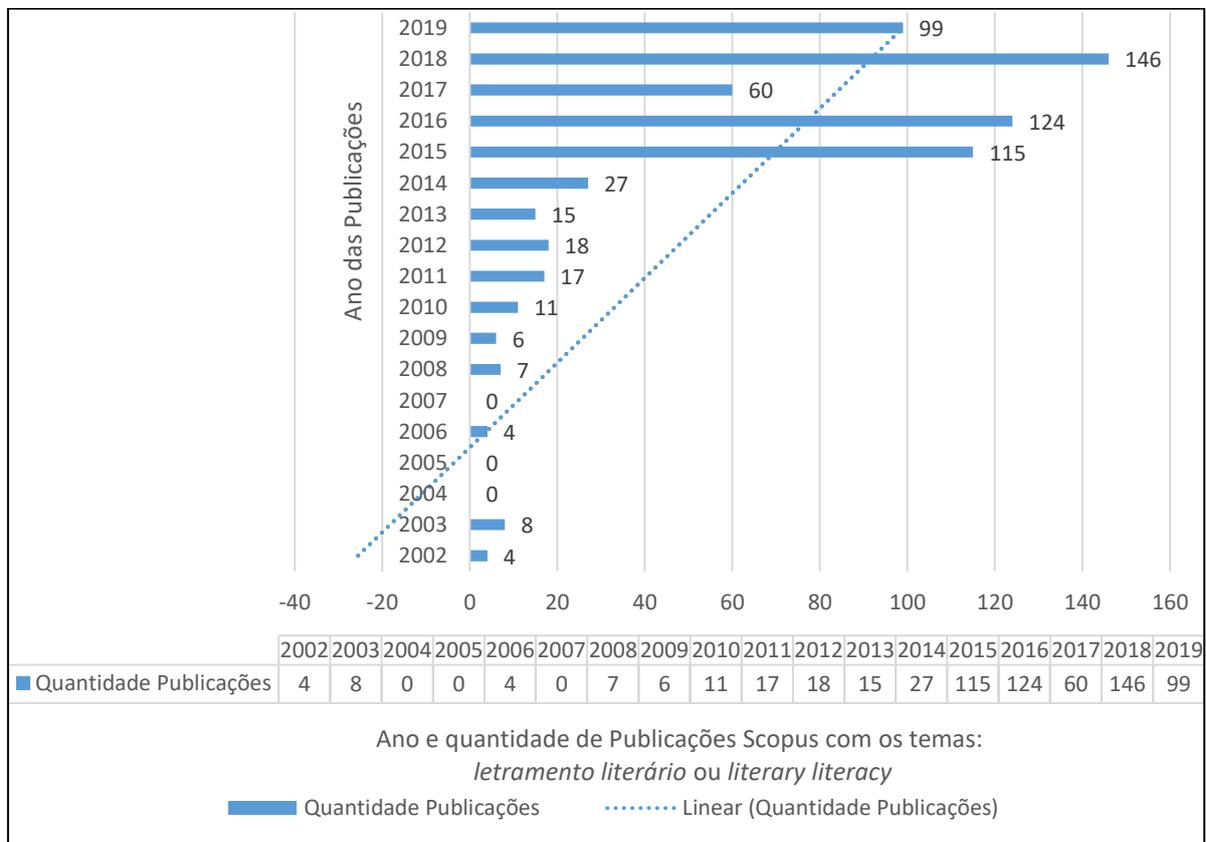
Após os resultados levantados nas bases de dados e na discussão até aqui desenvolvida, foi realizada uma consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁷ no dia 08 de março de 2020, de forma a verificar a tendência na produção de dissertações de mestrado e teses de

⁷ Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

doutoramento com a palavra-chave Letramento Literário. Nessa busca, resultaram 612 ocorrências entre os anos de 2002 e 2019, sendo delas 409 dissertações de mestrado profissional (66,83%), 197 dissertações de mestrados acadêmicos (32,18%) e 55 teses de doutorado (8,98%). É importante destacar que não constam dados referentes a publicações anteriores ao ano de 2002, não sendo possível, portanto, cobrir o mesmo período de 20 anos como nas bases de dados anteriores.

O Gráfico 4 permite a visualização da produção de dissertações entre os anos de 2002 e 2019, projetando o crescente interesse dos pesquisadores brasileiros sobre o tema, considerando especialmente que, ao longo de 2020, muitos trabalhos referentes ao ano de 2019 ainda serão disponibilizados por seus autores e editores. As áreas do conhecimento nas quais os trabalhos foram realizados são: Linguística, Letras e Artes (469), Ciências Humanas (150), Multidisciplinar (22) e Ciências Sociais Aplicadas (1).

Gráfico 4 - Publicações de dissertações e teses sobre letramento literário no Brasil entre 2002 e 2019



1.2.6 Considerações finais acerca da produção bibliométrica e conceito de Letramento

Literário

O estudo realizado nos possibilita concluir que o Letramento Literário pode proporcionar a aquisição de conhecimentos fundamentais para a formação humana e exercício da cidadania, exercendo seus direitos de cidadão e gozando o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, não apenas em termos de objetos culturais e linguísticos, mas também ocupando lugar nodal entre as mais diversas formas de letramento, como o literário, o científico e o digital. O Letramento Literário, segundo Cosson (2014, p. 30), “nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem”.

Após os dados levantados, é possível afirmar que o conceito de Letramento Literário/*Literary Literacy* representa uma habilidade central para a formação escolar e acadêmica, considerando as possibilidades que este oferece em relação à aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de práticas sociais em um mundo letrado como o nosso. É importante destacar que o Letramento Literário é um termo em expansão, considerando sua crescente produção teórica e aplicabilidade pelos professores/pesquisadores.

Uma das constatações referentes ao idioma predominante das pesquisas, é que a língua inglesa é a predominante da pesquisa científica, apesar de grande parte dos estudos não terem sido realizados em países anglófonos. Isso reforça a tese de que o inglês é a língua franca da pesquisa, que, se publicada nesse idioma, proporciona maior publicização de seus resultados.

Após os resultados obtidos, a próxima seção problematiza o Letramento Literário e suas relações com a teoria da literatura e a Base Nacional Comum Curricular Brasileira.

1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO, TEORIA DA LITERATURA E A BNCC

A partir da discussão anteriormente realizada, acerca das práticas de letramento, partindo do Letramento Literário, se faz necessário discutir as teorias da literatura e os marcos regulatórios que subjazem o ensino escolar brasileiro de literatura. Nesse sentido, tanto a discussão conceitual de letramento, as teorias do texto literário e os aspectos documentais, apoiam-se mutuamente, sendo complementares entre si.

Com o advento da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a partir da sua primeira e segunda versões, a educação brasileira recebe a

oportunidade inédita de ser repensada democraticamente, figurando-se em um importante movimento que envolveu os mais diversos segmentos da sociedade, somando mais de 12 milhões de contribuições de diversos segmentos sociais, especialmente com o envolvimento de professores da educação básica e de pesquisadores de universidades das mais diversas áreas do ensino, de modo a se projetar coletivamente a educação que se quer construir para um projeto de nação, considerando-se a jovem democracia que se tem no Brasil. Em 2018, após diversas mudanças administrativas no governo federal brasileiro, foi homologada a versão final, incluindo o ensino médio. A citação abaixo, nos permite compreender melhor a proposta da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

Dentro da área das linguagens, uma das maiores mudanças apresentadas e que vem ao encontro dessa problemática está na ênfase do ensino a partir do pressuposto de que o texto é uma prática social, considerando a cultura digital, os multiletramentos e as novas formas de letramento (BRASIL, 2018, p. 487), levando também as práticas locais e a tradição literária em conta, reforçando a importância e a necessidade do ensino da literatura como forma de compreender as formas de expressão humana e os discursos que subjazem essas práticas. Cabe destacar que a BNCC utiliza o termo Multimodalidade e Multissemiose de forma intercambiável (BRASIL, 2018, p. 486)

Para o ensino médio, é notável o apagamento do termo Literatura, em relação à versão de 2016 e a versão aprovada em 2018, dando ênfase a produções mais ligadas à produção midiática e multissemiótica. Nesse sentido, a BNCC considera importante que,

(...) os estudantes compreendam o funcionamento e a potencialidade dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais para o tratamento das linguagens (mixagem, sampleamento, edição, tratamento de imagens etc.), assim como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da cultura da convergência (BRASIL, 2018, p. 491).

Tendo em mente a complexidade que se apresenta, faz-se necessária uma incursão pela teoria da literatura, de modo a evidenciar alguns pressupostos encontrados na BNCC com ênfase no ensino médio e que dizem respeito à compreensão que se possui de ensino da literatura. A teoria da literatura pode contribuir com a elucidação de conceitos, especialmente combatendo o senso comum e qualificando as relações entre a teoria e a prática.

Esta seção objetiva realizar inicialmente uma discussão acerca de alguns pressupostos teóricos notadamente fundamentais aos estudos literários, e, posteriormente, apresentar discussões sobre o ensino de literatura a partir do texto da BNCC para o Ensino Médio, muito embora não seja uma análise exaustiva desse. Considera-se, para isso, o papel da literatura como área de estudos e suas especificidades, sua relação com o cânone literário, com a tradição, com o mundo tal como se organiza na literatura enquanto representação através linguagem e, por fim, o posicionamento do papel do leitor nos estudos literários, considerando o foco na materialidade textual e a formação escolar e humana.

Tendo em conta o papel central do professor na formação de um público leitor e consumidor de obras literárias, a escolha de um cânone literário escolar representa muito mais excluir obras de que as incluir. O papel do professor, nesse sentido, segundo Savater (2012, p. 87-91 e 137), está na conservação do que é agradável, belo e, portanto, merecedor de permanecer na tradição, sendo inevitavelmente um juízo de valor, do bom, do belo, do útil. Além disso, a escola deve ensinar os fundamentos e as bases para que o aluno, posteriormente, possa realizar as incursões naturais à vida, partindo do que lhe fora ensinado no ambiente escolar.

1.3.1 Letramento literário e teoria da literatura

A leitura literária possui um papel central na formação dos indivíduos, apresentando, por meio da experiência estética, a tessitura de matéria humana diferenciada das demais áreas do conhecimento, permitindo o reconhecimento de si e do outro através de práticas de linguagem. Temos, por esse meio, contato com elementos que nos aproximam enquanto raça humana, modificando nossa existência e possibilitando experimentar vidas e mundos até então desconhecidos. Assim, Shakespeare, Sófocles, Dostoiévski, Proust e muitos outros escritores tornam-se igualmente nossos mestres, cujos pensamentos estão presentes até mesmo nas relações humanas mais sutis e do dia a dia. “Seríamos capazes de paixão se nunca tivéssemos

lido uma história de amor, se nunca nos houvessem contado uma única história de amor? (COMPAGNON, 2006, p. 36)

Além da ampliação da capacidade de conhecimento do ser humano, o acesso à literatura e à cultura literária podem ser vistos como diferenciais no processo de desenvolvimento humano, possibilitando o florescimento e aperfeiçoamento de um espírito crítico, com o contato à produção intelectual e do espírito humano. A literatura, vista desse modo, não se trata de uma atividade isolada, tal que é possível examinar, refletir e comover-se com a própria condição humana, expressa nas obras literárias, considerando-se um ponto de vista privilegiado. Tais pressupostos são suportados por diversos teóricos, tais como Bloom (2001, p. 17), Todorov (2009, p. 33, 92-93), Eagleton (2006 p. 18), Culler (1999, p.43), Compagnon (2009, p. 46).

Dentro de um escopo mais ampliado, é possível pensar não somente as obras literárias ditas ficcionais, mas também o seu estudo e sistematização por meio da teoria da literatura. Assim, o exercício intelectual teórico é uma forma de qualificar a experiência da humanidade acerca de sua própria cultura e da criação humana. A humanidade em seu papel ativo, criador e demiúrgico à natureza e à cultura, ao mesmo tempo em que representa sua contradição e sua forma de pensar, realiza igualmente sua crítica, jogando com sua falibilidade e com a efemeridade da vida, seja em um poema ou em um romance épico de proporções gigantescas, construindo tensões imaginárias e brincando com o que poderia ter acontecido, como mundos possíveis (COMPAGNON, 2006, p.136). A ausência de uma compreensão em caráter definitivo e completo da literatura e da teoria abre o campo à aventura teórica, sendo essa, igualmente uma forma de reafirmar o próprio senso de humanidade.

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 46).

A escola, como *locus* privilegiado, deve proporcionar espaço para a apreciação estética da literatura, considerando igualmente a tradição crítica e teórica em seu fazer, apresentando aos alunos as obras que se configuraram enquanto tradição, bem como aquelas que receberam pouca atenção do grande público, seja por seus aspectos regionais, locais, particulares ou mesmo pelo seu aspecto marginal que não encontra espaço na cultura *mainstream*, criando, muitas vezes, seu próprio público consumidor e produtor. A leitura literária, nesse sentido,

exerce papel fundamental na capacidade crítica e discursiva dos sujeitos, bem como no reconhecimento de si no mundo, tensionando as relações do local em que se vive.

Bloom (2001, p. 17) e Todorov (2009, p. 33) afirmam que a leitura se dá a partir de projetos pessoais e conforme a vontade do leitor. O primeiro, inclusive, assegura que a leitura não se trata apenas de uma prática educativa, e sim um hábito pessoal que leva à transformação. Nesse sentido, a formação e consolidação de um público leitor ocorre no ambiente escolar, mas seu alargamento se dá principalmente fora dele, conhecida a sua reverberação no presente e no futuro desses sujeitos, criando também bases sólidas de conhecimentos para que os clássicos sejam compreendidos e desfrutados.

Enquanto processo de formação humana integral e intelectual, a literatura converge para o processo de esclarecimento que, segundo Kant (2012, p. 63):

Esclarecimento [<Aufklärung>] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [<Aufklärung>].

A compreensão da literatura também incorpora, em seu processo, elementos extraliterários que permitem que muitos leitores tensionem e extrapolem o texto, o que pode levar a discussões por meio da história, filosofia, antropologia, psicologia, linguística, entre tantos outros campos do saber, especialmente como leitor do mundo e de si mesmo. Entretanto, segundo Coutinho (2008, p.23), “a literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar”. Além disso, a literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e a nova realidade.

Desse modo, a definição para texto literário de Aguiar e Silva (2004.p. 294) apresenta-se ideal para o contexto de estudo escolar, tal que apresenta direcionamentos pedagógicos e ao mesmo tempo que mantém pontos de indeterminação passíveis de exploração e discussões:

O texto literário constitui uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um ato de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que seus receptores/leitores decodificam, utilizando códigos apropriados (AGUIAR E SILVA, 2004, p. 294).

Considerando-se a definição acima e o pressuposto da BNCC que compreende o próprio texto literário como objeto de estudo da literatura, com suas regras próprias, é possível tensionar as diversas manifestações da linguagem como a estética, sensorial, sensível, corporal, sonora, sinestésica, imagética, performativa, bem como a literariedade.

Além do processo de fabulação e de uma manifestação estética, a literatura segue como profícuo campo de estudos escolares, que permite que se conheça o mundo pela palavra. A BNCC, assim, propõe que os estudos da linguagem tenham um direcionamento diferenciado, estando a prática de leitura integralizada no processo de ensino de língua materna.

O estímulo à realização de projetos de leitura ampliados possibilita reflexões acerca das obras clássicas e a valorização das características, identidades e particularidades regionais e mesmo locais, ampliando os laços culturais e escolares com as manifestações artísticas locais. As obras de referência da tradição literária, do cânone, propriamente dito, atuam enquanto uma espécie de referência às demais, pois romperam com o paradigma estabelecido, de modo que as outras obras relacionam-se a essas, estando à luz ou mesmo à sombra das referências.

Ítalo Calvino, no capítulo inicial de seu livro *Por que ler os clássicos* (1993, p. 11), desenvolve propostas de definição sobre como podemos explicar essas obras, afirmando que “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”. Observa, no entanto, que a definição de “grandes leitores” não é aplicável para leituras realizadas na fase da juventude, pois nessa etapa da vida o conhecimento dos clássicos ocorre dentro do conhecimento que pode se atribuir às coisas da vida e do mundo.

Portanto, o conhecimento dos clássicos se dá de forma paralela e mesmo posterior, exigindo diferentes leituras a fim de se obter uma maturação da ideia que se tem dessa obra importante, e, por conseguinte, de literatura, de boa literatura e, principalmente, de qual é o lugar de cada obra no mosaico de textos que forma a nossa experiência de leitura se pensada de modo mais abrangente.

Por outro lado, afirma o dever da Escola de fazer com que os alunos conheçam um certo número de clássicos, a partir dos quais, o leitor poderá escolher os seus, em uma relação nem de dever ou respeito apenas, e sim por amor. O papel da escola, assim, ganha outras proporções, tendo por obrigação dar ao aluno os instrumentos que possibilitarão as escolhas na vida fora e após a escola. (CALVINO, 1993, p. 13)

Compagnon afirma que “literatura são os grandes escritores” (2006, p. 33), “literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites, às vezes se alteram, lentamente, moderadamente, mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência” (2006, p. 30). O que se dá, na realidade, é um contrato implícito e muitas vezes explícito sobre algumas obras e seus respectivos estudos, sendo o tempo um fator preponderante à sua entrada e permanência no cânone, entre outros julgamentos de valor, devido ao seu potencial de reinvenção ou de novas leituras e discussões sob diferentes olhares. A literatura, ganha, assim, novas significações e novos interesses com o passar do tempo, reforçando o papel da escola e especialmente da figura do professor na criação do hábito de leitura e na inserção consciente de textos formativos na vida dos estudantes, considerando-se a construção de uma cultura literária particular e coletiva.

O cânone é relativamente estável, se desestabilizando com um novo autor, obra ou com a criação de alguma nova teoria, a partir daquilo que já está estabelecido. O cânone, portanto, está em constante modulação de forças, sempre que há uma leitura comprometida com a evolução da área, em um movimento constante de entropia (caos) e homeostase (ordem). Para Compagnon (2006, p. 33-34),

O cânone é composto de um conjunto de obras valorizadas ao mesmo tempo em razão da unicidade da sua forma e da universalidade (pelo menos em escala nacional) do seu conteúdo; a grande obra é reputada simultaneamente única e universal. [...] A tradição literária é o sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras.

Compreendendo dessa forma, é fato que jamais teremos tempo para ler todas as obras que gostaríamos, considerando as limitações ontológicas e mesmo cronológicas, além do grande volume de obras existentes e em circulação. De acordo com Umberto Eco (ECO, CARRIERE, 2012, p. 217), somos igualmente influenciados por livros os quais não lemos, que não tivemos tempo de ler, sendo que não se trata de lermos todas as obras e sim aquelas que são mais representativas em uma determinada cultura. Para Pound (2006, p. 36-39), a linguagem humana é a principal forma de comunicação do conhecimento humano, advertindo, no entanto, que “a soma da sabedoria humana não está contida em nenhuma linguagem e nenhuma linguagem em particular é capaz de exprimir todas as formas e graus da compreensão humana”.

Assim sendo, refletir sobre o papel de um determinado cânone literário é, portanto, revisitar conceitos e crenças sobre a literatura e sobre seu valor e as referências que o mundo

encontra nela, ao passo que é igualmente uma maneira de pensar a si próprio como uma construção de textos e como a relação desses constrói o nosso mundo. A descentralização de uma lista de leituras pretensamente canônica almeja a ampliação de um repertório de leituras destinado aos leitores em formação.

A proposta apresentada pela BNCC almeja conciliar a leitura e a cultura canônica e outras formas de expressão literária diversas das tecnologias, por meio de competências específicas e habilidades. Cabe então ao trabalho crítico do professor, em interlocução à comunidade escolar, pensar de forma propositiva o que será “preservado” em termos de cânone e cultura literária escolar, decidindo quais obras permanecerão por já estarem consolidadas, estabilizadas e quais devem ser experimentadas a fim de tensionar as novas produções, colocando-as à prova, como é o caso das *fanfictions*, das multimídias, da transmídia e outras manifestações correntes, digitais ou analógicas, representando um imenso potencial de produção literária escolar experimental que possa dialogar com públicos leitores distintos por meio de gêneros textuais diversificados. Assim,

A BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p. 68)

Mais uma vez, o trabalho pedagógico-literário consiste em uma árdua tarefa de exclusão que não deve ser solitária e sim solidária, coletiva, considerando a multiplicidade de textos e discursos, valorizando a tradição e a inovação por meio da cultura digital. Para o Ensino Médio, portanto,

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 499).

A BNCC reconhece a problemática de que o texto literário é sistematicamente substituído por outros gêneros, e que, no entanto, o texto literário em sua materialidade deve

estar presente em uma relação de centralidade, até mesmo porque muitos gêneros contemporâneos são tributários a estruturas, temáticas e problemáticas humanas já manifestadas pela literatura em sua plenitude de complexidade.

O trabalho de inclusão e, principalmente, de exclusão de obras de um cânone escolar remonta à atribuição de valor a obras. Essas estão sujeitas, porém, ao possível subjetivismo do gosto particular de comunidades, que, nesse caso, podem dialogar perfeitamente com diferentes necessidades, contemplando a possibilidade de criação de um projeto dialógico entre o tradicional e o inovador, entre as formas estrangeiras e as nacionais, entre o universal e o regional, reforçando o papel da formação de professores aptos a lidar com tal complexidades e materialidades textuais diversas.

Partindo do pressuposto de que a literatura tem uma relativa função de nos possibilitar a ampliação dos nossos referenciais linguísticos e culturais, a partir do contato com mundos diversos por meio da ficção, temos, por conseguinte, uma melhor compreensão de nosso próprio mundo. Para D'Onófrio (2007, p. 9), “a literatura é uma forma de conhecimento da realidade que se serve da ficção e tem como meio de expressão a linguagem artisticamente elaborada.”

Nessa perspectiva, é necessário vislumbrar uma formação que possibilite a apreciação estética das obras literárias, bem como a significação delas no mundo. A apreciação estética é uma prática de cidadania, visto que essa fica enraizada na formação integral do sujeito, refletindo em seu conhecimento discursivo de mundo. Um sujeito letrado no sentido lato do termo, como previsto pela BNCC, é capaz de significar a sua realidade por meio dos textos que estão ao seu redor, através do exercício de múltiplos níveis de significação.

Para Eco (1984, p.31), a significação se dá através de textos e é neles que o sentido se produz (prática significante). Cada texto, por sua vez, traz consigo a memória da intertextualidade. Um texto, portanto, não apenas comunica, mas questiona os sistemas de significação preexistentes a ele, renovando-os e, às vezes, os destruindo. O conhecimento construído por meio da literatura, desse modo, leva à edificação de uma visão crítica da linguagem e do próprio mundo materializado por ela, possibilitando a compreensão de relações mais complexas de significados.

Por meio do uso da linguagem, entra-se em contato com o mundo, mas não de modo passivo, ao passo que a prática de linguagem é a própria ação na realidade material. Para Aristóteles (1973, p. 4)

A tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto distinguem-se os humanos de todos os outros seres vivos: por sua aptidão muito

desenvolvida para a imitação. Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos, e nela todos experimentamos prazer.

Além disso, afirma que,

A parte mais importante é a da organização dos fatos, pois a tragédia é imitação, não de homens, mas de ações, da vida, da felicidade e da infelicidade (pois a infelicidade resulta também da atividade), sendo o fim que se pretende alcançar o resultado de uma certa maneira de agir, e não de uma forma de ser. Os caracteres permitem qualificar o homem, mas é da ação que depende sua infelicidade ou felicidade (ARISTÓTELES, 1973, p. 9)

Apesar da crítica antimimética moderna ter desejado romper com o referente (COMPAGNON, 2006, p. 137-138), a mimese permanece bastante válida aos estudos literários, especialmente permitindo a construção dialógica da criticidade. A imitação como um pressuposto, levando a linguagem ao limite do crível, da verdade e de sua representação, deve primar por uma pretensa expressividade ao sentido natural, referencial. A crítica literária moderna, ao revisitar a Arte Poética de Aristóteles, considera a mimese como uma crítica à ideologia, de modo que esta é cultural e não natural. Segundo Compagnon (2006, p. 106), “a *mimèsis* faz passar a convenção por natureza”, ao passo que criticar o naturalizado e objeto oculto é realizar uma crítica ao realismo, ao individualismo burguês e à ordem capitalista. A leitura, portanto, liga o leitor do escritor pela relação dialógica com o mundo e com a linguagem, construindo e ampliando essas relações por meio da experiência e pelo conhecimento obtido através dessas interações que somente são obtidas pela leitura literária.

Ao se reconhecer a centralidade que o texto possui na proposta para o ensino de leitura da BNCC no ensino fundamental (BRASIL, 2018, p. 67 e 70) e médio (BRASIL, 2018, p. 475 e 487), compreende-se o papel do letramento como parte da construção de um tipo diferencial de conhecimentos. Tal construção, se dá pela relação de multiplicidade de discursos e gêneros textuais. E não apenas nos formatos escritos, mas sim, contemplando as formas de interação textual por meio da tecnologia e a possibilidade de leitura, apropriação, criação e reelaboração de textos correntes.

Há, contudo, uma justificativa importante da presença recorrente das formas de letramento contemplando o uso das tecnologias e das possibilidades de aprendizagem por meio de textos digitais em detrimento dos textos em formato impresso, de modo que,

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já

consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral. (BRASIL, 2018, p. 69)

Desse modo, é importante citar estudos que conceituam e exploram as dimensões teóricas e práticas do letramento, como Cosson (2014), Baleiro (2010) e Frederking (2012) que concordam sobre o papel de emancipação dos sujeitos por meio da leitura em contexto brasileiro e internacional. Nesse sentido, Lajolo (1984, p. 52) adverte que:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura.

O leitor consiste, por sua vez, em um elemento chave para a teoria literária recente, considerando diversos movimentos teóricos que anteriormente haviam tentado tirá-lo do jogo da significação. Considerando a literatura, a exemplo do poema como um monumento verbal autônomo, distanciando da recepção e de seu contexto de produção, sendo que o texto não deve significar, e sim ser, de modo que tal visão, da Nova Crítica, recomendava a dissecação de poemas em um laboratório para retirar dele as virtuosidades de sentido. (COMPAGNON, 2006, p. 141).

Esta visão de objetificação pretensamente científica do literário justificaria o espaço que o texto possuía no estudo da língua, destacado anteriormente e que diferencia-se a partir da perspectiva teórica apontada pela Estética da Recepção ou do Efeito, que considera duas categorias., Uma delas, que considera o ato individual de leitura (Roman Ingarden e Wolfgang Iser) e a outra, que considera a resposta pública do texto (Gadamer e Jauss) (COMPAGNON, , 2006, p. 148).

Para Jauss (2002, p. 875), “o processo hermenêutico deve ser compreendido como uma unidade dos três momentos da compreensão (*intelligere*), da interpretação (*interpretare*) e da aplicação (*applicare*)”. Esse pensamento considera a interpretação do texto literário considerando igualmente a história da recepção desse texto. Desse modo, é possível aproximar o conceito de horizonte de expectativa ao processo de leitura proposto pelo ensino de literatura, tal que, compreendendo a leitura como um processo, cria-se um horizonte de expectativa diante da primeira leitura de uma obra. Ao passo que uma segunda leitura, considerando a primeira leitura como um horizonte de expectativas, possibilita avanços no exercício de compreensão de uma obra, sendo chamado de horizonte progressivo da percepção estética (JAUSS, 2002, p. 878).

Tais referências teóricas enfatizam o leitor e o trabalho interpretativo progressivo que qualifica a formação dos sujeitos. Por essa perspectiva, o sentido da leitura e sua significação é, um efeito experimentado pelo leitor não sendo pré-definido e anterior a leitura, de modo que o texto literário possui uma dada incompletude se realizando plenamente pelo processo de leitura (COMPAGNON, 2006, p. 149).

Trazendo a perspectiva teórica para o objetivo da formação de um público leitor, a BNCC ambiciona o reposicionamento da leitura em sala de aula com consequentes ganhos na formação de uma comunidade interpretativa mais crítica e capacitada a compreender a dimensão social da leitura e dos seus objetos culturais. Desse modo,

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (BRASIL, 2018, p. 498).

A tradição moderna da crítica literária afirma que a literatura fala dela própria, comprometendo o estudo e a compreensão do sentido da obra, que para Todorov (2009, p. 31) é a verdadeira meta do estudo literário escolar. Por essa perspectiva, “iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam”. Assim, o estudo contextualizado da literatura proposto representa, no ensino básico, um papel de catalisador inter, multi e transdisciplinar, garantindo sua especificidade pela centralidade do texto e abrindo possibilidades para o estudo do contexto histórico (extraliterário), ao estudo estrutural da língua materna e estrangeira, às aspirações de cunho sociológico, geográficas, entre tantas outras possibilidades.

A integralização de uma cultura escolar letrada em seu sentido amplo é, portanto, um modo de aproximar o conhecimento acumulado através do registro escrito, visando também que à leitura não fique tão somente legado um papel meramente instrumental e coadjuvante do processo de aquisição de competências e habilidades escolares igualmente oclusas a estruturas formais de um processo de criação, muitas vezes, distante do contexto do estudante.

A visão do texto literário como “conservador” de uma tradição de pensamento da humanidade que, mesmo inconscientemente, possui poderes sobre o processo de formação de

nosso imaginário, prevê para a construção de um projeto de conhecimento e metac conhecimento a leitura de mundo e da palavra, alterando o paradigma do ensino da leitura escolar. Desse modo, o resultado desse processo somente pode ser a tendência ao aumento na maturidade crítica do processo de leitura com vistas a uma formação integral, humanizadora e construtora de esclarecimento no sentido kantiano anteriormente mencionado. Portanto, a partir de Meschonnic (2002, p. 42), é possível afirmar que,

Este ensino de literatura, em continuidade com um ensino da língua enquanto produção e não gramática abstrata, integrando os textos do passado como produções e não como modelos sacralizados, faria da cultura uma criação crítica. Mas o ensino reinante não passa do exercício e da solidificação de uma esquizofrenia cultural: o livro ao lado da vida, e mesmo oposto a ela. A homogeneidade de uma Idade Média, das civilizações orais ou iniciáticas, não está mais a nosso alcance. O abandono do folclore pela cultura erudita (de Nerval a Van Gennep, história de uma especialização que é uma morte) – e o folclore atualmente mesmo para as culturas africanas, é uma contrafação -, esse abandono é um dos sinais do viver dividido. Um esforço de unificação ergue-se, talvez, contra dois mil anos presentes de civilização ocidental duplamente dualista, cristã e aristotélica. Daí o sentido *crítico* de tal estudo e ensino de literatura (MESCHONNIC, 2002, p. 42)

Cabe ressaltar que embora a BNCC traga a literatura como central no processo de aprendizagem de uma cultura textual, se furta a caracterizar a forma específica de letramento referente a essas manifestações, o próprio letramento literário, não havendo nenhuma menção ao termo, diferentemente de outros letramentos citados explicitamente, como o letramento matemático (BRASIL, 2018, p. 266, 528, 530), o letramento científico (BRASIL, 2018, p. 321, 547, 551), o letramento digital (BRASIL, 2018, p. 69), os novos letramentos (BRASIL, 2018, p. 69, 475, 487, 498, 506) e os multiletramentos (BRASIL, 2018, p. 70, 72, 242, 475, 484, 487, 498, 506). A menção mais próxima de letramento literário é o letramento da letra e do impresso (BRASIL, 2018, p. 69, 141, 151, 157, 506), não referenciado na literatura da área nacional ou mesmo internacional, comprovado com a pesquisa bibliométrica apresentada anteriormente.

1.3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO, TEORIA DA LITERATURA E A BNCC

A literatura figura entre as formas de expressão humanas mais universais e democráticas conhecidas, sendo inclusive defendida por Antonio Candido (1995) como um direito humano. Entretanto, cabe à pauta a discussão de como vem sendo compreendida no campo conceitual, acadêmico e, posteriormente, como é ensinada nos cursos de formação de professores, o que

resulta em dissonâncias conceituais. Além disso, cabe refletir sobre o que se compreende por literatura e por ensino de literatura nas salas de aula da educação básica.

Desenvolver a educação é um desafio contemporâneo de grandes proporções, ao mesmo tempo em que é uma oportunidade de ação, cujas reverberações se espalharão nos próximos passos e nas novas gerações de nosso país. A construção de um projeto educacional sólido, gratuito e acessível a todos os cidadãos igualmente é um direito humano, constitucionalmente garantido

É sabido que ao longo do tempo a literatura vem perdendo seu espaço nos currículos escolares, de forma que ela não conta mais com o *status* de disciplina, ou componente curricular, chegando a ser incorporada pela Língua Portuguesa nos PCNs e pela Base Nacional Comum Curricular, sendo resumida atualmente a competências e habilidades a serem obtidas ao final do processo de escolarização. E esse é um fenômeno problemático, visto que requer mudanças não somente no ensino escolar, mas também no processo de formação de professores. Embora seja desejado o trabalho com a palavra escrita por uma perspectiva múltipla, não se pode deixar de considerar os estudos teóricos como os de Antonio Candido (1995), Tzvetan Todorov (2009) e Rildo Cosson (2014) que reiteram o poder de humanização proporcionada pela literatura.

O letramento literário, embora ausente de forma explícita no atual documento da BNCC, consiste em um tipo específico de letramento que lança bases teóricas e conceituais para a compreensão do mundo e da palavra escrita, respondendo à necessidade de formas de ensino diferentes do senso comum do ensino literário voltado para períodos históricos ou meramente instrumentais, diluído no conteúdo de Língua Portuguesa. A formação de leitores literários permite que os cidadãos possam (re)significar a literatura e a cultura, seja analógica, impressa, digital ou ainda em formatos inéditos, de forma crítica e autônoma ao longo de suas vidas. Portanto, um sujeito letrado no sentido amplo do termo é capaz de viver e conviver com o mundo do conhecimento de forma fluente. Para tanto, não basta que adquira as competências básicas, mas que possa compreender o mundo a partir delas.

2 MÍDIA, AUDIOLIVROS E ENSINO

Este capítulo tem por objetivo apresentar estudos teóricos que posicionem o audiolivro no contexto da produção audiovisual contemporânea. Para isso, são apresentados os conceitos de Mídia e Remediação (*Remediation*). A Mídia possui papel central na forma de representação do mundo e da realidade, criando compreensões de representações de mundo. Compreender Mídia, significa compreender também os processos que subjazem a linguagem, seu uso e as relações de poder surgidas nesse processo.

A primeira seção discute as formas como as representações de mundo ocorrem, transformando-se constantemente no processo de Remediação e as configurações do letramento decorrentes desse processo. Desse modo, é possível explorar o conhecimento escrito e os universos ficcionais da literatura de forma múltipla, atentos à sua complexidade e ao fluxo contínuo com o conhecimento acumulado nos meios impressos e digitais. Além disso, a tecnologia possibilita que a Convergência dos meios de comunicação represente a criação uma nova Cultura⁸ que dessacraliza a forma como as narrativas podem ser experienciadas.

A segunda seção discute o audiolivro enquanto gênero discursivo, midiático e enquanto bem cultural, que demonstra consistentes indicativos para que seu uso pedagógico seja amplamente explorado. Para tanto, sua composição é estudada, considerando, para isso, sua recente história e o seu prolífico mercado editorial. A partir do estabelecimento de uma compreensão de suas bases, o audiolivro é explorado em sua pluralidade, relacionando-se com outros gêneros discursivos orais, como os *Podcasts*, *Audiodramas* e *Narrativas Transmídia*.

Por fim, a seção discute o audiolivro enquanto recurso pedagógico no desenvolvimento do letramento literário, a partir da apresentação e discussão de estudos realizados em nível internacional.

2.1 MÍDIA

O termo Mídia (*media*) pode ser compreendido enquanto *meio*, ou, ainda, como uma forma de acesso que possibilita a conexão entre duas esferas discursivas distintas, como, por exemplo, entre o sujeito e algum tipo de informação. Para David Buckingham (2003, p. 3, tradução nossa), usamos as mídias para comunicar com as pessoas de forma indireta ou mesmo

⁸ Cultura da Convergência (Jenkins, Henry, 2013).

em contato direto., Elas não oferecem uma janela transparente sobre o mundo, e sim, canais através dos quais “representações e imagens do mundo podem ser comunicadas indiretamente”. Desse modo, as mídias são vistas como forma de intervenção no mundo, à medida em que proporcionam versões de mundo mediadas e selecionadas. Assim, é possível afirmar que elas possibilitam acesso parcial e relativizado do mundo e da própria expressão humana.

Para Pierre Lévy (1999, p. 61), mídia significa o “suporte ou o veículo da mensagem”. O termo compreende as formas de comunicação antigas e as modernas, de forma que as tecnologias digitais possibilitam um reposicionamento dos textos que são possíveis de circular dentro daquele sistema de decodificação, inclusive alterando a forma de percepção sensorial, e, por conseguinte, as formas de interação dos sujeitos com a informação.

David Buckingham (2003, p. 3) compreende que o termo Mídia inclui uma vasta gama de meios de comunicação modernos, como televisão, cinema, vídeo, rádio, fotografia, anúncios, jornais e revistas, de modo que podemos compreender os audiolivros como parte desse universo. Os textos midiáticos (*media texts*), para Buckingham, seriam os programas, os filmes, as imagens, os *websites*, os livros e cada um dos livros em áudio lançados, uma vez que oferecem versões de representações mediadas do mundo.

Em termos sociais, Levi (1999, p. 62) considera que os dispositivos comunicacionais possibilitam interações de três modos: um-todos, por exemplo, a imprensa; um-um, no qual se enquadram as comunicações individuais, como as cartas, o telefone e o e-mail pessoal; e todos-todos. Essa última representa as formas originais de interação, nas quais os meios digitais possibilitam construções colaborativas e em alguns casos simultâneas, como conferências eletrônicas e correspondências abertas que qualquer membro de uma determinada comunidade discursiva pode responder, propondo contribuições. Por essa perspectiva multilateral, as formas de comunicação dão suporte para as mutações culturais, por meio de mensagens compostas pelos mais diferentes gêneros textuais.

Para Bolter e Grusin (1996, p. 65, tradução nossa), autores do livro *Remediation: understanding new media* (Remediação: compreendendo as novas mídias), “um meio é aquilo que remidia. É o que se apropria de técnicas, formas e significância social de outras mídias(...). Por conseguinte, é relevante situar o audiolivro conceitualmente em seu papel enquanto Mídia, discutindo de que maneira, forma e conteúdo interagem, e, a partir disso, as relações sociais que são possibilitadas em um movimento dialógico de troca de sentidos. Assim, tais relações são estabelecidas a partir do gênero textual com a produção de sentidos, socialmente realizada.

Para Have e Pedersen (2016, p. 2), embora o audiolivro não seja um novo meio, conseguiu se reposicionar na tecnologia digital, tendo sobrevivido às mudanças tecnológicas pela forma como a humanidade registra e reproduz gravações da voz humana. O autor menciona que a invenção do fonógrafo por Thomas Edison, em 1877, teve por objetivo gravar a voz humana, e não música, como se popularizou posteriormente. Tal fenômeno é discutido também por Eco e Carrière (2009, p. 21-40), considerando a produção de conhecimento escrito que inicialmente se desenvolve em formatos orais, transformando-se ao longo dos anos e das culturas por diferentes técnicas de armazenamento e registro.

Dessa forma, a partir do fonógrafo de Edison até a transmissão de dados digitais via *streaming*, é possível concordar com Eco e Carrière (2009, p. 21-40) que: “nada mais efêmero que os suportes duráveis.” Assim, independente do suporte midiático, o audiolivro, conserva-se relevante enquanto mídia, adaptando-se às novas tecnologias e necessidades de seus ouvintes.

Por outro viés, o audiolivro pode ser visto como um gênero a partir da definição proposta por Gunther Kress (1993, p. 33) na qual, “gênero é um termo para somente uma parte de uma estrutura textual, mais propriamente, a parte que lida com os efeitos da estrutura dos textos na configuração de relações sociais complexas entre consumidores e produtores de textos”. Ainda para Kress (2010, p. 173), os gêneros oferecem uma relação social de engajamento a partir de recursos modais, sendo que as escolhas de gênero e de modo estabelecem as regras para tais relações de produção de sentido.

Assim, considerar o uso de um gênero específico é também refletir sobre as práticas que possam proporcionar a um dado grupo social um conjunto de experiências que contribuam com uma formação midiática crítica, portanto, uma forma de letramento. A literatura, nesse sentido, possibilita que as estruturas linguísticas e sociais complexas subjacentes ao processo de produção, registro e consumo, sejam colocadas em evidência a partir das formas linguísticas que representem, por suas formas e conteúdos textuais, formações linguísticas e sociais específicas.

Para Jenkins (2001, p. 93),

Som gravado é um meio. Radiodrama é um gênero. CDs, arquivos MP3 e cartuchos de Stereo 8 são tecnologias de distribuição (*delivery technologies*). Gêneros e tecnologias de distribuição vão e vem, mas a mídia persiste, como camadas em um sistema de informação e entretenimento ainda mais complicados.

A literatura, por essa perspectiva, pode ser reinventada, ou nos termos apontados anteriormente, remidiada, alcançando novos públicos e novos objetivos comunicativos, partindo de estruturas textuais compartilhadas. A tecnologia digital contemporânea permite que as mídias digitais ampliem o escopo de gêneros pelos quais trocas linguísticas e sociais são realizadas. É, portanto, capaz de dialogar com um número maior e mais diverso de interlocutores. Essa pluralidade permite que textos sejam compostos por uma vasta gama de recursos audiovisuais, verbais, não-verbais e simbólicos, a partir de elementos de gêneros diferentes que se inter-relacionam, atuando como complementares entre si, complexificando o processo de produção de sentidos.

Para Marchetti e Valente (2017, p. 3), as mídias como filmes ou vídeos se utilizam de ricos modos de expressão visual e auditivos, carregando significados e emoções a seus espectadores. A comunicação escrita, todavia, representa uma forma de comunicação visual rica e complexa, por exemplo, comunicando através de formatos visuais no texto. As condições de produção contemporâneas permitem que a mensagem carregada pelos audiolivros crie expediências plurais a seus leitores, o que, em sua estrutura, carrega as formas de produção de sentido de nosso tempo.

E possível concordar com as suposições de Bolter e Grusin (1999, p. 17), nas quais “mídia e tecnologias constituem redes ou híbridos que podem ser expressos em termos físicos, sociais, estéticos e econômicos. Apresentar as novas tecnologias de mídia não significa simplesmente inventar um novo *hardware* ou *software*, e sim, modelar ou remodelar tal rede”. Por essa razão, as mídias e suas tecnologias são formas de ação em nossa cultura, surgindo dentro de contextos culturais e interagindo com outras mídias. (BOLTER; GRUSIN, 1999, p. 17; BUCKINGHAM, 2007, p. 3)

Conforme destacado por Kress (2010, p. 21 e 24), a relação entre as mídias e os novos formatos está alterando as noções de autoria e mesmo de plágio. A seção seguinte irá explorar como a mídia contemporânea está modificando a forma como os leitores se relacionam com as mídias e como as mídias relacionam-se entre si, possibilitando novas e complexas formas de produção de sentidos.

2.1.1 Remediação

Uma das características das mídias contemporâneas é o uso de uma inteligência social que proporcione um equilíbrio de poder mais igualitário, na qual seus consumidores possam assumir o papel de protagonistas, contrariamente ao consumo passivo. Desse modo, podem participar em seu processo de co-criação. Para Bolter e Grusin (1999, p. 274) a “Inteligência coletiva”, compreende as noções de uma cultura digital conectada, na qual é possível alcançar uma produção de conhecimento impossível para um único sujeito, sendo de outra ordem do tipo de conhecimento produzido em eras anteriores.

A preocupação com a dinâmica na distribuição do poder na comunicação foi discutida por Kress (1993, p. 28 e 29), que aponta que o acesso aos benefícios sociais, econômicos e culturais estão relacionados com quem possui um nível de letramento mais alto. Dessa forma, garantir o letramento, é, sobretudo, garantir a participação do sujeito na sociedade em que vive.

A partir da remediação (BOLTER; GRUSIN, 1999) (vide 2.1.1), os gêneros, em especial os literários, podem se reinventar e se expandir de acordo ou apesar dos padrões midiáticos estabelecidos, possuindo um grande potencial de inovação cultural, artística e tecnológica. Nesse sentido, o público e o mercado consumidor têm um papel fundamental na interação com os meios de produção cultural. Os meios de comunicação digital, e especialmente as mídias sociais, exercem um papel definidor na cultura do século XXI, cuja característica é ser participativa e é destacada por estudos de Jenkins (2013), Kress (2010), Marchetti e Valente (2018), Simanoski (2016).

Henry Jenkins, em *A cultura da Convergência* (2013, p. 29), aponta que a convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva são os pressupostos essenciais para compreendermos como grande parte da produção midiática e cultural estão ocorrendo. Para ele, a circulação de conteúdos depende fortemente da participação ativa dos consumidores (JENKINS, 2013, p. 29).

Para Bolter e Grusin (1996, p. 224), convergência trata-se de outro nome para remediação, considerada mútua, na qual uma mídia remodela a outra sucessivamente. Pelo menos três tecnologias são importantes nesse processo: telefone, televisão e computador, cujas práticas híbridas, técnicas e culturais oferecem caminhos para experiências com o real.

Nesse sentido, Bolter e Grusin (1999, p. 65, tradução nossa) afirmam que

[...] [A] mídia é em sua essência mutável, sendo tudo aquilo que remidia, apropriando-se de técnicas, formas e criando novos significados sociais, rivalizando ou remodelando outras mídias em nome de uma melhor experiência com o real. Portanto, a mídia opera em inter-relação com outras mídias”.

Segundo Henry Jenkins (2013, p.30), estamos vivendo a cultura da convergência, na qual as mídias novas e velhas colidem e entrecruzam o papel do produtor e do consumidor, possibilitando interações como nunca vistas. A cultura da convergência diz respeito a como os sujeitos se relacionam com as mídias, apresentando três características: convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva. Desse modo, a convergência se refere ao

“[...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam”. (JENKINS, 2013, p. 30)

Diferentes mídias podem ser reinventadas e redescobertas por meio da tecnologia, como é o caso da fotografia, cinema, rádio e a própria televisão, exigindo, para essas novas estéticas convergentes, uma nova ética. Os meios digitais possibilitam que gêneros já consagrados recebam influência de outros gêneros em uma multiplicidade de linguagens, modos ou semioses (ROJO, 2012, p.18).

Embora o conceito de hipermídia permaneça atual, a cultura da convergência aponta para outras possibilidades de criação e difusão de narrativas ficcionais, levando em conta a disponibilidade de múltiplas plataformas de difusão e transformação cultural. As condições proporcionadas pelos meios atuais permitem a interação dos seus usuários com diferentes meios, com os próprios produtores de cultura e entre outros usuários.

A remediação, por sua vez, diz respeito “à representação de um meio em outro”, sendo essa uma “característica definidora das novas mídias digitais”. (BOLTER; GRUSIN, 1999, p. 273). Assim, uma mídia remidia sua predecessora bem como a sua tecnologia, sempre remodelando suas formas.

É necessário enfatizar o papel das mídias digitais na revalorização da cultura escrita, reinventando gêneros e criando outros de acordo com novas necessidades comunicativas de cada grupo social. As versões eletrônicas das mídias desejam, em última instância, a transparência completa, ou seja, o completo apagamento de sua “digitalidade” eis o conceito de Imediácia. (BOLTER; GRUSIN, 1999, p. 30 e 45).

Ainda segundo os autores, o desejado pelos designers é uma interface sem interface, sem botões, janelas, barras de rolagem e ícones. Desse modo, os usuários dessa tecnologia interagirão naturalmente com elas, como no mundo físico. (BOLTER; GRUSIN, 1999, p. 23). No entanto, contrariamente ao caminho dessa “transparência” midiática, o que presenciamos atualmente é a interdependência das mídias entre si, de forma alguma excluindo-se mutuamente.

Nesse sentido, é importante destacar que o mercado de equipamentos digitais (*smartphones, smart TVs, Chromecasts, tablets, smart watches, etc...*) do mesmo modo, está constantemente reinventando seus dispositivos, que coexistem pacificamente, cada um realizando os tipos de interações para as quais foram feitas. Entretanto, a constante reinvenção dos aparelhos eletrônicos e a obsolescência programada representam a geração de imensas quantidades de resíduos nesse processo, com grande potencial de contaminação de ecossistemas.

Para Have e Pedersen (2016, p. 10), a convergência midiática assinalada por Jenkins (2001) aponta não apenas para a convergência, mas também para uma divergência. Isso porque os dispositivos tecnológicos como smartphones e tablets possibilitam rupturas nas formas como interagimos com as mídias impressas e digitais, que apresentam textos que integram diversas formas de interação, em diferentes modalidades, criando novas formas de experiências e de percepções sobre a realidade mediada por diferentes gêneros e tecnologias.

O conceito de multimodalidade é criado por Gunther Kress (2010, p. 1), para o qual “a Multimodalidade é o estado normal da comunicação humana”, sendo, portanto, um importante pressuposto para a compreensão do audiolivro em sua complexidade composicional. Para Have e Pedersen (2016, p. 10), é relevante questionar qual o meio que está sendo remidiado.

A análise de textos multimodais deve considerar a interação entre as partes e como os significados interagem entre os diferentes modos, avaliando a relevância de considerá-los isoladamente ou como produzem significados em sua relação (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 177). Diferentemente da linguística tradicional, a relação entre forma e conteúdo deve ser vista como uma articulação entre multiplicidade dos modos na formulação de sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4).

Multimodalidade é, portanto, definida por Gunther Kress como “representações em diversos modos, cada aspecto retórico escolhido por seus potenciais comunicacionais” (KRESS, 2010, p. 22, tradução nossa). Por modo, entendemos “recursos semióticos que

permitem a realização de discursos e tipos de (inter)ação” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 21, tradução nossa).

Por essa perspectiva, a comunicação é concebida como multimodal, se dando como uma ação em resposta a um estímulo, seja ele verbal ou não. Assim, os participantes dessa interação social assumem papéis discursivos, negociando sentidos por meio da interpretação desses estímulos. O significado, portanto, “emerge nos ambientes sociais e nas interações sociais” (KRESS, 2010, p. 32–36 e 54).

É necessário não apenas ter em mente as regras que subjazem os gêneros textuais e seus modos de produção, mas também questionar o contexto de produção e circulação dos textos. Tal é a importância de um processo formativo que possibilite a construção de uma consciência linguística e cultural como forma de preconizar a atuação consciente e crítica na sociedade em que circulam os textos. Eis a importância de uma formação atenta para o letramento literário.

Sendo assim, a seção seguinte problematiza o fenômeno dos audiolivros, analisado enquanto gênero textual e como possibilidade de trazer à tona discussões sobre práticas de letramento literário.

2.2 DEFINIÇÕES DE AUDIOLIVRO E O MERCADO EDITORIAL

A segunda seção do presente capítulo discute o audiolivro enquanto gênero textual, apontando para consistentes indicativos que justificam o emprego dele no contexto escolar. Para tanto, apresentamos um estudo respondendo inicialmente: O que são os audiolivros? Quais são suas características? Qual é a história desse fenômeno? Como ele funciona? Qual sua relevância no mercado editorial? A partir do estabelecimento de uma compreensão de suas bases conceituais e estruturais, a questão principal desse trabalho é destacada: Como podemos utilizar audiolivros para desenvolver o Letramento Literário? Quais benefícios acadêmicos e escolares teremos ao propor uma metodologia de ensino usando audiolivros?

Tais conhecimentos serão necessários para a elaboração de uma metodologia de ensino de literatura utilizando audiolivros, apresentada no capítulo 3.

2.2.1 O que são audiolivros

Na discussão proposta em *Não contem com o fim do livro*, Umberto Eco (CARRIÈRE E ECO, 2012, p. 16 e 17) afirma que os livros não estão fadados ao seu fim, ao contrário: a

internet nunca nos deixou mais próximos da cultura escrita. Por essa perspectiva, apesar das diversas tecnologias de distribuição utilizadas, o livro enquanto objeto atingiu a excelência de seu formato, pois todas as suas características remetem ao modelo original. “O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados não podem ser aprimorados” (2012, p. 16). Tratando-se de uma visão para o futuro, Eco afirma que: “ou o livro permanecerá o suporte de leitura, ou existirá alguma coisa similar que o livro nunca deixou de ser, antes da invenção da tipografia” (id.). Nesse sentido, mesmo os dispositivos de leitura digital (*e-readers*) simulam a experiência com o livro físico, seja no formato da folha ou mesmo no som da troca de páginas.

Diferentemente do processo de leitura com o livro que exige um processo de interação com sua mídia física, ouvir um audiolivro, apresenta-se enquanto um processo distinto, no qual a interação com leitor ocorre a partir das suas propriedades virtuais, como a materialidade da voz do narrador ou narradora, em uma interação imediata com um dos objetos fim da literatura, ou seja, a própria narrativa em sua manifestação primeva.

Os audiolivros, também chamados de *audiobooks*, Livros falados (*spoken books, talking books*) e Livros narrados (*narrated books*) (ENGELEN, 2008, p. 217), consistem em gravações de livros escritos, lidos em voz alta, realizados por narradores profissionais, amadores, ou mesmo pelo próprio autor (HAVE; PETERSEN, 2016 e 2019). Seu tempo de duração é variável, dependendo do conteúdo e do gênero literário a ser reproduzido. Um poema, por exemplo, pode conter apenas alguns segundos, um conto de 10 a 20 minutos e um romance entre 8 e 15 horas, divididos em capítulos e partes menores. Considerando os limites de armazenamento e a pré-disposição de consumo dessas mídias pelos seus leitores/ouvintes, a indústria cultural com frequência disponibiliza obras a partir de trechos selecionados do original escrito, propondo edições reduzidas ou condensadas (*abridged versions*).

Os audiolivros podem ser ouvidos a partir de computadores e leitores de mídia diversos, especialmente os portáteis como toca-fitas, *CD-players*, *MP3 players*, I-pods, Smartphones, entre outros (ENGELEN, 2008, p. 2017; ALLMANG, 2009, p. 173; HAVE; PEDERSEN, 2016). Atualmente, os arquivos de áudio podem ser adquiridos pela internet e baixados via rede de dados, popularmente conhecidas como *streaming*, sem a necessidade da aquisição de um dispositivo especial exclusivo.

O audiolivro faz parte de uma cultura de mídias audíveis móveis que já existe desde a década de 1930, ganhando novos usuários pela flexibilidade de uso que a tecnologia possibilita (HAVE; PEDERSEN, 2016a, p. 4; HAVE; PEDERSEN, 2016b, 2019; RUBERY, 2016). O

termo Livro Falado (*talking book*) surge em meados da década de 1930, passando a ser chamado de audiolivro (*Audiobook*) posteriormente, na década de 1970, com os livros gravados em fitas cassete. Segundo Rubery (2011, p. 27-28), o termo audiolivro somente se estabelece como um padrão da indústria em 1994.

É na década de 1930 que começam a surgir os primeiros audiolivros comerciais, nos Estados Unidos da América, visando especialmente os soldados norte-americanos que retornaram da guerra com cegueira parcial ou total, por meio de uma ação conjunta da *American Foundation for the Blind* (Fundação Americana para Cegos) e o projeto “*Books for the Adult Blind*” (Livros para Cegos Adultos) da Biblioteca do Congresso (COBB, 2018; RUBERY, 2011, p.24-25).

A partir de então, passaram a ser gravados capítulos de livros e poemas como teste, incluindo obras como *Midstream*, de Helen Keller, *O corvo*, de Edgar Allan Poe, a *Bíblia*, a declaração da independência, documentos políticos, e obras de Wiliam Shakespeare. (RUBERY, 2011, p. 24; COBB, 2018).

Do mesmo modo, o surgimento e desenvolvimento do audiolivro ocorre concomitante na Inglaterra, por meio de experimentos de produção na década de 1920, organizadas pelo *Royal National Institute for the Blind* (Instituto Real Nacional para os Cegos). Os primeiros títulos gravados foram *O assassinato de Roger Ackroyd*, de Agatha Christie e *Typhoon*, de Joseph Conrad (RUBERY, 2011, p. 25; COBB, 2018). Vale ressaltar que A Fundação Americana para os Cegos e o Instituto Real Nacional para os Cegos colaboraram de forma conjunta em suas pesquisas e composição de acervo, de modo a evitar sobreposições na gravação de títulos.

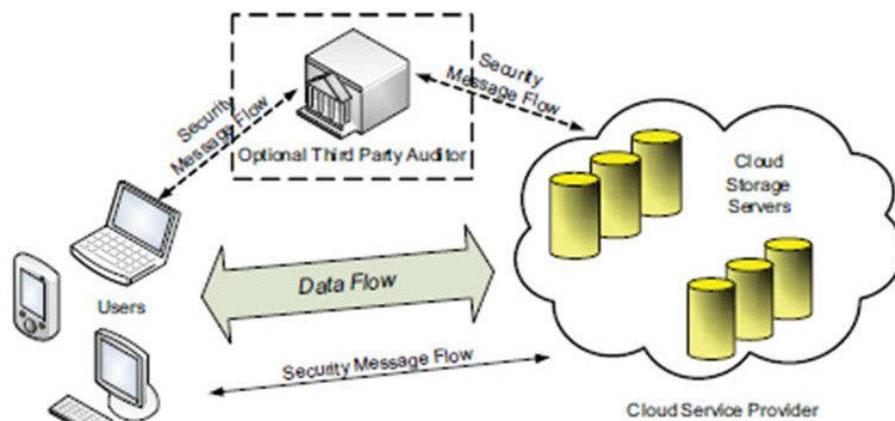
Embora o audiolivro ganhe notoriedade editorial e de público como um fenômeno contemporâneo, Rubery (2011), Kozloff (1995) e Have e Pedersen (2016) concordam que o audiolivro está intimamente ligado ao livro impresso, por sua história e tecnologias, seja por remeterem à tradição oral, ou pelas radionovelas da segunda metade do século XX. Apesar disso, a indústria do audiolivro está mais próxima da produção musical e de *podcasts* do que da indústria dos livros impressos digitais (HAVE; PEDERSEN, 2019, p. 18).

Considerando que o audiolivro depende de uma tecnologia de distribuição que atua como um suporte físico para sua reprodução, é importante destacar que a experiência com o objeto depende do funcionamento dessa tecnologia. Assim, é necessário considerar que uma análise do audiolivro deve compreender sua materialidade e sua virtualidade, de cuja relação ocorrerá o processo de recepção e significação do audiolivro.

Atualmente, o aparelho mais popularmente utilizado para ouvir audiolivros é o smartfone, com o uso de fones de ouvidos, conectado à internet, ou fazendo o *download* do arquivo do audiolivro previamente. O fato de o audiolivro poder ser ouvido no mesmo dispositivo que outras mídias é um fator significativo para a expansão de sua popularidade (HAVE; PEDERSEN, 2019, p. 9).

As tecnologias de aplicativos com serviços de dados via *Streaming* possibilitam a transmissão de dados de forma rápida e barata, de modo que a experiência do consumidor seja mais confortável, segura e menos dependente de aparelhos reprodutores de mídias específicos, como fora com o LP, Cassete, CD, DID, entre outros. Atualmente, os arquivos contendo os audiolivros ou e-books podem ser facilmente baixados em dispositivos de memória portáteis, como pendrives (*flashdrives*), e diversos formatos de cartões de memória disponíveis no mercado. Além disso, os arquivos podem ficar disponibilizados em servidores de dados online, chamados nuvens de armazenamento de dados (*clouds data storage*), o que permite que os dados fiquem disponíveis online para seus usuários, podendo ser acessados por diversos dispositivos de mídia concomitantemente. Muitas empresas de dados fornecem nuvens gratuitas a seus usuários, com capacidade limitada entre 10 a 50 Giga bytes, como o Onedrive, Google Drive, Dropbox e a Mega. A figura 1 abaixo exemplifica o processo de transferência de dados pelas redes de computador.

Figura 1 - Controle de acesso múltiplo de granulação fina via compartilhamento de grupo em nuvens de dados



Fonte: (KARTIT et al., 2016)

Embora em arquivo digital, cabe reforçar a literariedade (*bookishness*) dos audiolivros (HAVE; PEDERSEN, 2019, p. 2), que, considerando seu contexto literário institucionalizado, é constituído por autores, editores, livrarias, bibliotecas, mesmo levando em conta que o audiolivro e o livro impresso são diferentes em sua tecnologia, estética e uso. Os autores ainda afirmam que os audiolivros estão realizando uma “revolução silenciosa” e tal silêncio é expansivo à pesquisa acadêmica. Entretanto, após os dados que comprovam o aumento de sua popularidade, esse termo provocativo deverá ser repensado.

O acesso ao audiolivro por leitores digitais como *Smartphone*, *Tablet* ou *e-readers* possibilita uma experiência inovadora com o objeto interferindo no processo de significação do conteúdo, simulando concomitantemente a edição impressa e sonora, além de interfaces de design gráfico que alternam entre diferentes gêneros textuais e modalidades proporcionando um conjunto de experiências sensoriais, que conforme Jenkins (2001) e Have e Pedersen (2016, p. 10), apontam para uma “reconfiguração no conceito de leitura”.

Ainda para Have e Pedersen (2016, p. 10), é necessário considerar aspectos intersensoriais ou multimodais no processo de leitura, decorrendo de um processo de leitura diferencial, plural e convergente. Nesse sentido, destaca-se a necessidade da incorporação de concepções de Multimodalidade (Kress, 1997, p. 96 e 97), compreendendo a relação complexa que esses diferentes estímulos realizam no processo de significação.

Entretanto, Newman (2006) aponta para algumas limitações do audiolivro em relação ao livro convencional, como as notas de rodapé, as ilustrações e outras intermedialidades gráficas. Assim, narradores e produtores propõem soluções para contornar a limitação dos recursos semióticos do audiolivro relativos à experiência auditiva, de modo que a narrativa detalhada e as audiodescrições sejam apontadas como os recursos utilizados. Dessa forma, separando as notas de rodapé em trilhas de áudio distintas, ou adicionando efeitos sonoros de profundidade, é possível diferenciar esses elementos dos demais na construção do texto narrado. Nesse sentido, o autor aponta para uma convergência de recursos digitais como possibilidade de acesso e fruição multimodal e uma possível expansão da experiência de leitura.

Assim, a convergência dos meios de comunicação e o surgimento de novas tecnologias permitem que o leitor e/ou ouvinte conduza a experiência da forma que melhor lhe aprouver, criando a possibilidade de ler enquanto realiza outras atividades como “viajar, treinar ou relaxar” (HAVE; PEDERSEN, 2016 e 2019). Enfatiza-se que a portabilidade e a flexibilidade dos audiolivros possam ser atrativos para ampliar sua popularidade no mercado de consumo.

Considerando as múltiplas possibilidades de acesso ao audiolivro, iniciativas como as de Furini (2007) propõem uma forma alternativa de arquitetura para o formato dos arquivos digitais. Esse é o “formato de arquivo ISO *Base Media*; formato de áudio AAC e marcação de descrição de linguagem de descrição MPEG7-DDL” (FURINI, 2007, p. 974, tradução nossa), de forma que sejam mais interativos com o ouvinte. Nessa, uma narrativa pode apresentar múltiplas possibilidades de desdobramentos na construção da sua sequência, constituindo-se uma opção possível na construção de uma proposta com maior interatividade do leitor com a história, sendo uma contribuição para o mercado de audiolivros.

Esse experimento com formatos interativos com experiências sensoriais múltiplas deve ser uma tendência para os próximos anos na produção cultural cada vez mais convergente. Um exemplo é o filme *Black Mirror: Bandersnatch* (BROOKER; JONES, 2018), lançado em 2018 pela Netflix, que prevê em sua narrativa cenas nas quais o telespectador decide o destino do personagem principal, gerando consequências para o desfecho da história. Por isso, é necessário citar a criação de Narrativas Transmídia, como outra tendência já prevista em seu caráter pedagógico pela BNCC.

Assim, as Narrativas Transmídia (*Transmedia storytelling*) (JENKINS, 2013, p. 48) apresentam-se como um fruto dessa convergência de mídias e de múltiplas interações possíveis, propondo aos seus consumidores experiências de fruição artística jamais antes vistas. O que temos como resultado é um universo ficcional muito mais amplo que transcende apenas uma forma única de representação ficcional, formando, conseqüentemente, uma nova estética. A interação com esse tipo de narrativas possui um papel diferenciado às formas tradicionais que tendiam para a recepção passiva de informações, de modo que estimula a atuação do leitor, ouvinte, telespectador e ou jogador como um caçador e coletor de partes da história que estão distribuídas ao longo de um conjunto de mídias.

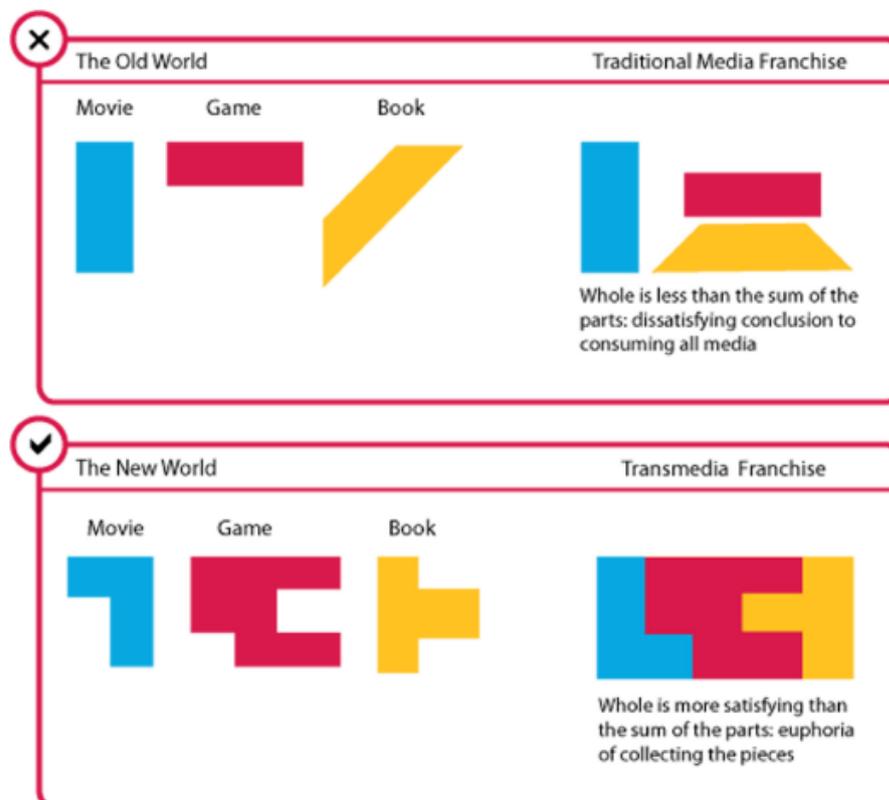
Para o professor Carlos Scolari, as narrativas transmídia são

[...] uma forma particular de narrativa que se expande através de diferentes sistemas de significação (verbal, icônico, audiovisual, interativo, etc.) e meios (cinema, quadrinhos, televisão, videogames, teatro, etc.). As narrativas Transmídia não são simplesmente uma adaptação de uma linguagem à outra: a história que conta os quadrinhos não é a mesma que aparece na tela do cinema e na micro superfície do dispositivo móvel (SCOLARI, 2013, p. 24).

O conceito de Narrativas Transmídia é acompanhado de outros conceitos paralelos que fazem parte de um mesmo campo semântico, como: “cross-mídia, múltiplas plataformas, meios

híbridos, *commodity* intertextual (*intertextual commodity*), mundos transmídia, interações transmidiáticas e multimodalidade” (SCOLARI, 2013, p. 25). Entretanto, a grande diferença que as narrativas transmídia inauguram no campo da produção cultural e do entretenimento é a relação diferencial que cada meio possui e a experiência que o conjunto desses artefatos culturais proporciona. O clássico diagrama de Robert Pratten (2011, p. 2) (figura 2) nos dá uma ideia muito clara de como isso ocorre:

Figura 2 - O que é transmídia



Fonte: (PRATTEN, 2011, p. 2)

A elaboração de Narrativas Transmídia deve proporcionar uma experiência de entretenimento, que, como um todo, seja maior do que a mera soma das partes, de modo que o público possa ter um papel maior de participação no desenvolvimento das narrativas, ao mesmo tempo, em que essa relação entre as mídias expande a sua significação. Essa definição é defendida por Robert Pratten (2011, p. 2 e 3), Scolari (2013, p. 27) e Jenkins (2013, p. 30). As

narrativas transmídia, portanto, possuem importância central na mudança do papel da autoria e como ela dessacralizou a cultura, permitindo recriá-la e revivê-la.

Apesar do audiolivro, em sua definição clássica, não corresponder à Transmídia, e sim à Cross-mídia, é necessário compreender que o processo de transformação do livro em audiolivro diz respeito a uma das múltiplas possibilidades de fruição da literatura, desafiando autores, editores e professores a repensar a natureza do ensino, para que a riqueza e pluralidade de seus recursos possam ser experienciadas, ampliando as práticas de letramento.

Por essa natureza plural, podemos pensar, a partir de Van Mass, (2018), que se trata justamente da propriedade que a literatura tem em se ampliar, enquanto universo ficcional intertextual, se remediando. Nesse sentido, concordamos com Have e Pedersen, (2016, p. 9, tradução nossa) que “os recursos tecnológicos e a materialidade da mídia afetam o seu uso”, bem como, os aspectos de percepção sensoriais contribuem para o processo de significação da mídia.

A sonoridade, especialmente no que tange à qualidade da narração do audiolivro, é reconhecidamente um fator indispensável para que a experiência estética e sensorial proporcionada seja mais intensa e transparente possível. Os estudos recentes reforçam a importância da qualidade dos audiolivros para uma melhor experiência, especialmente se o objetivo da audição for pedagógico (KAISER, 2000, BROWN, 2003; PRION; MITCHELL, 2007; ENGELEN, 2008; WOLFSON, 2008; DANN, 2014; MAHER, 2019).

Ao considerar as questões técnicas do audiolivro, é necessário considerar o avanço nas tecnologias de gravação, produção e distribuição, sem desconsiderar os aspectos de elaboração do ponto de vista literário.

De acordo com o romancista David Foster Wallace (NEWMAN, 2006),

A maior parte da poesia é escrita para transcórrer em um fôlego apenas, e ouvir o poeta ler é um tipo de revelação e deixa a poesia mais viva. Mas certos escritores de narrativas literárias, como eu, querem que a escrita soe como uma voz mental, como o som da voz dentro da cabeça, e a voz do cérebro é mais rápida, sendo ausente de qualquer respiração, colocando juntas a gramaticalidade e a sonoridade.

Nesse sentido, a materialização sonora do texto literário em áudio ascende sua mística textual, realizando-o enquanto objeto de prazer estético, fluindo em poesia. Wallace evidencia a relação entre o texto narrado e o ouvinte, de modo que esse parece estar falando-lhe em segredo, em cuja voz narrativa estabelece um pacto pessoal e cria as regras para o processo de significação, ao formar uma relação estreita de intimidade entre o leitor/ouvinte e o texto,

redimensionando a vida prática e a vida contemplativa, não mais as dissociando. A menção a Wallace é pertinente, especialmente por sua estética peculiar e pelo fato de o autor também haver narrado em áudio seus livros, conhecendo ambas as formas de comunicar aos leitores. Essa relação de prazer sensorial, físico e hedonista foi descrita e explorada por Barthes, 2004, p. 75–76) na obra *O prazer do texto*.

Do mesmo modo que o processo de leitura depende da interação de diversos sentidos, as mídias expandem-se remidiando-se. Paul Zumthor (2007) afirma que a leitura decorre de um processo chamado Performance de leitura, no qual a projeção da manifestação de um corpo ganha materialidade pela sua expressão e a voz é um elemento que a canaliza. Assim, a “performance se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional: nesse contexto ela aparece como uma ‘emergência’, um fenômeno que sai desse contexto e ao mesmo tempo em que nesse encontra lugar” (ZUMTHOR, 2007, p. 35).

Sendo o processo de leitura reconhecidamente social, para Kress (1997, p. 118-119) os gêneros são os efeitos dessa organização social de ocasiões nas quais nós interagimos por meio da linguagem escrita ou falada, ou por outras mídias ou modos. Nesse sentido, apresenta os gêneros como um aspecto da forma textual, de modo que nós os reconhecemos facilmente. Assim,

Os gêneros são os efeitos da organização de ocasiões sociais nas quais nós interagimos por meio da linguagem – falada ou escrita – ou com outros meios ou modos (...) Gêneros são um aspecto da forma textual: nós reconhecemos algo como uma entrevista no momento em que ligamos o rádio ou a televisão; e esse conhecimento permite que os comediantes os usem para efeitos humorísticos, frequentemente por meio de meros exageros perceptíveis (KRESS, 1997, p. 118–119).

O audiolivro preserva as características da narrativa oral dos gêneros primários, os reconfigurando pelo registro literário e pela narração, tornando-os secundários (BAKTHIN, 1997, p. 282). Assim, é possível compreender que a conversação verbal espontânea do gênero primário se torne formalizada pelo registro escrito, voltando a ser uma conversação verbal espontânea, porém mimetizada pela expressão da narração.

Nesse sentido, a partir de Venryès [s.d], Genette (1995, p. 212) explora o conceito de Voz, ao tratá-la como “aspecto da ação verbal considerada nas suas relações com o sujeito” (grifo nosso). Do mesmo modo, a ação linguística derivada dessa relação e sua materialização dizem respeito a como essas relações estão ocorrendo, sendo os meios um reflexo disso, criando as condições para novos significados sociais de sua enunciação.

Sob a perspectiva da Teoria da literatura, a natureza do “eu do poeta” ou “eu lírico”, é discutida por Moisés (2012, p. 113-114), distinguindo a existência fictícia da existência, sendo a primeira pertencente ao domínio do imaginário, fruto da invenção humana, e a segunda empírica, como sujeito da enunciação, pertencente a uma “pessoa vivente”, ambas complementares entre si.

Nesse sentido, Chatman (1978, p. 153) diferencia “ponto de vista” e voz narrativa:

Ponto de vista é o lugar físico, situação ideológica, ou orientação à vida prática em que os eventos da narrativa se relacionam. Voz ao contrário, refere-se ao discurso ou a outros significados evidentes através dos quais eventos e acontecimentos são comunicados a audiência (CHATMAN, 1978, p. 153, tradução nossa).

Iben Have e Pedersen (2016, p. 2), no entanto, apresenta o conceito de Voz como o narrador implícito do livro, sendo parte inerente ao texto. O autor exemplifica e problematiza os livros *Dreams from my father*, escrito por Barack Obama (2007) e *Becoming*, de Michele Obama (2018), considerando a figura do ‘Eu personagem’ e ‘Eu da narrativa’. A gravação de ambas as obras em áudio apresenta uma relação diferente na enunciação do ‘eu’, pois os autores e narradores são a mesma pessoa, ganhando outra forma de interpretação pelo fato de serem pessoas públicas, de reconhecimento internacional (HAVE; PETERSEN, 2019, p. 10), e estarem narrando o gênero autobiográfico. O fenômeno de autores que narram seus próprios livros é relativamente comum, especialmente nos EUA, cujo mercado editorial do formato impresso e audível são notórios, incluindo escritores como Neil Gaiman, David Foster Wallace, Mary Robinette Kowal, entre outros.

É notável que o surgimento de novos estatutos do ‘eu’ da enunciação digam respeito a novas formas de relacionamento com a literatura e com a tecnologia, exigindo que as práticas de letramento deem conta de situar os ouvintes às novas formas de manifestação cultural, representadas por diferentes modos, traduzindo a presencialidade relativa dos indivíduos empíricos e discursivos por meio de uma nova mimese modal.

A mimese modal consiste em uma característica inerente ao audiolivro, pois, de acordo com Rubery (2011, p. 25), desde o princípio do audiolivro comercial, na década de 1930, as produtoras se valeram do uso de vozes de pessoas famosas (personalidades, atores e dos próprios autores), facilmente reconhecíveis pelo grande público, estratégia essa empregada até os dias de hoje.

Essa materialização da narrativa ocorre por meio de um tipo específico de Voz. O conceito de Voz é compreendido enquanto um recurso de Imediação auditiva, (BOLTER;

GRUSIN, 1999, p. 23), uma vez que o meio é emulado, propondo uma forma de interação transparente para o leitor, visando o estabelecimento de uma relação mais intimista e impactante com o autor/narrador e o conteúdo narrado. A mediação linguística, no entanto, ocorre quando houver uma versão dublada da obra, ou outro tipo de intervenção por outros atores sociais.

A metáfora da transparência, segundo Van Mass (2018, p. 247), combina com o ideal de que o audiolivro seja seu próprio meio, considerando que voz da narrativa não é somente ouvida, e sim, escutada, percebida de forma auditiva e pretensamente imediata. Os arquivos de áudio ainda se utilizam de gravações em mono como um padrão, pois apresentam “a voz da fala como um objeto sônico, sólido, isolado e saturado” (VAN MASS, 2018, p. 247). Além disso, os áudios gravados em mono não permitem que sons indesejados sejam captados pelo microfone, facilitando o trabalho de edição. Para Marchetti e Valente (2018, p. 4), a experiência de leitura do audiolivro será mais comparável com a música e com os audiodramas do que com a leitura de livros em voz alta como conhecemos.

A partir dessa perspectiva, o audiolivro pode ser considerado enquanto sua apresentação sonora, sendo essa decorrente da performance de leitura do narrador, narradora ou narradores. Essa materialidade semiótica ocorre por meio da relação de trocas linguísticas entre o emissor e o destinatário, que apresenta uma narrativa, usualmente a partir de um registro escrito.

A portabilidade das mídias digitais permite que a experiência estética da audição de um audiolivro crie níveis de compreensão e de expectativas de leitura muito distintos, possibilitando diversas maneiras de interação com o texto gravado e/ou escrito, dependendo também da tecnologia disponível/desejada, tal que, em muitos casos, requer aparelhos eletrônicos mais ou menos sofisticados. O processo de significação é composto por propriedades semióticas, conceituais e afetivas, dizendo respeito também à forma do conteúdo, os conceitos trazidos por esses e o interesse pessoal do produtor da mensagem, respectivamente. (KRESS, 2010; MARCHETTI; VALENTE, 2018).

Para Van Mass (2018, p. 340), o audiolivro é uma performance do livro impresso como uma forma abstrata, considerando que o livro não pode ser reduzido meramente a seus conteúdos. O livro, tradicionalmente concebido, considera outras materialidades como outros textos e imagens, por exemplo. Para Bolter e Grusin (1999), Van Mass (2018), ambas as formas de ler materiais impressos ou em áudio jamais irão prejudicar uma à outra. No sentido oposto a uma sobreposição entre os meios, há uma relação benéfica na qual um meio é afetado positivamente, chegando, em alguns casos, a ser reinventado pelo outro ou remidiado, de acordo

com Bolter e Grusin (1999), tal é a importância da compreensão dos conceitos de mídia, remediação e transmídia.

O icônico livro de Ray Bradbury (BRADBURY, 2012), *Fahrenheit 451*, por exemplo, apresenta, por meio da ficção, uma situação limítrofe, na qual há a extrapolação de sua forma em conteúdo, conseqüente a falência do livro enquanto mídia. Nesse contexto, os livros são proibidos por provocarem a infelicidade aos homens, e os bombeiros (*firefighters*) são os responsáveis por perseguir os donos de livros, destruindo-os finalmente. A resistência é representada pelos Homens-livro que decoram as obras, tornando-se elas próprias. Dada a transcendência da mídia por meio de uma remediação antropomórfica, é possível chamar os Homens-livros de Homens-audiolivros.

Fora do ambiente ficcional de *Fahrenheit 451*, o acesso ao livro e à fruição da literatura dizem respeito à democratização dos bens para uma cultura letrada escolarizada, que compartilha determinados códigos comuns que possibilitam e organizam essas trocas sociais, por meio do conhecimento linguístico de códigos e estruturas, discursos e motivações. É nesse sentido que os audiolivros, enquanto bens culturais, podem ter um papel central na democratização no acesso à leitura, à literatura e uma distribuição mais justa de poder. As regras do jogo social encontram-se nas entrelinhas da cultura e do poder, sendo a leitura e a interpretação do que se lê, habilidades essenciais para o pleno exercício da cidadania.

Rubery (2011, p. 3) e Have e Pedersen (2016, p.3) afirmam que um aspecto novo nos audiolivros é sua forma de distribuição mediada por dispositivos móveis e de forma interativa. Problematizar e estimular o acesso ao audiolivro nos revela indícios sobre as necessidades e valores dos leitores de obras literárias da década de 2020, bem como nos leva a compreender como as interações por meio da linguagem escrita estão ocorrendo. Perceber as necessidades dos leitores e as potencialidades dos gêneros se faz também importante para que a linguagem seja usada para a emancipação dos sujeitos envolvidos em suas trocas (KRESS, 1993, p. 24).

Diante dessa complexidade narrativa e das possibilidades comunicativas, é necessário pensar no audiolivro e em práticas de letramento capazes de trazer resultados positivos socialmente, sendo uma demanda urgente e um compromisso que a área das Letras e das Humanidades não pode se furtar. Assim, o estudo do audiolivro se conecta à tradição literária e cultural, ao mesmo tempo em que se renova por meio da tecnologia e de demandas de públicos leitores. É, portanto, um exemplo de remediação (KRESS, 1993; BOLTER; GRUSIN, 1999) na contemporaneidade.

2.2.2 O mercado editorial

O audiolivro tem sido comemorado como um fenômeno de popularidade e venda nos últimos anos, representando um mercado de aproximadamente 1 bilhão de dólares nos Estados Unidos que, no ano de 2018, apresentou um crescimento de 24,5% em relação a 2017. Em termos de unidades vendidas, apresentou um crescimento de 27,3%. Ainda de acordo com o relatório da *Audio Publishers Association* (2018), o mercado editorial para o audiolivro cresce em mais de dois dígitos há mais de sete anos. Tal desempenho é sintetizado pelo gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5 - 7 anos de crescimento de renda em dois dígitos



Fonte: Audio Publishers association (2018)⁹. Ilustrado por Findaway.

O audiolivro consolidou sua popularidade entre os consumidores, de modo que a estimativa é de que a venda de audiolivros supere a venda de e-livros, tanto no mercado estadunidense, como publicado no artigo da Forbes (RUGO, 2019), como no mercado Inglês,

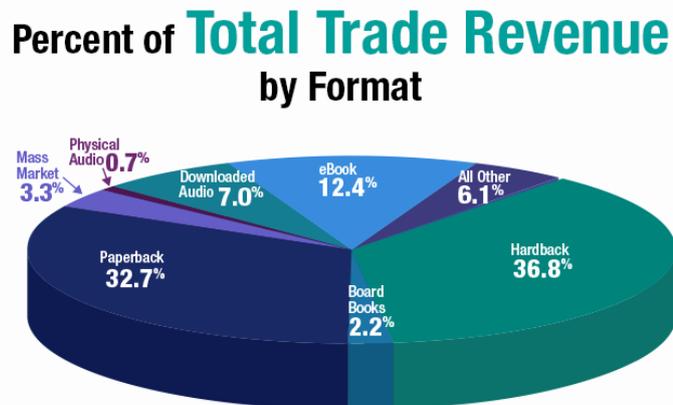
⁹ Disponível em < <https://publishingperspectives.com/2019/07/audio-publishers-association-survey-nearly-1-billion-in-2018-sales/>>

como publicado nos artigos pelo *The Times* (MOORE, 2019) e *Independent* (LOTHIAN-MCLEAN, 2019).

Ainda de acordo com a *Audio Publishers Association* (2018) a crescente popularidade dos audiolivros foi comprovada por meio de pesquisa, revelando que 50% dos estadunidenses acima de 12 anos já ouviram audiolivros e que 56% deles estão dedicando mais tempo à audição do que antes, portanto, consumindo mais livros nesse formato. Além disso, a pesquisa indicou uma alta correlação entre os consumidores de *podcasts* com os de audiolivros, indicando que há não somente uma convergência mídias, mas também nos gêneros discursivos.

A *Association of American Publishers* divulgou que, segundo suas pesquisas, o audiolivro representou 7,7% do total da receita do mercado editorial nos Estados Unidos, sendo desses, 7% de audiolivros baixados pela internet e 0,7% de audiolivros físicos. Embora o livro impresso permaneça com a maior fatia do mercado, é possível destacar que os livros em formato digital já representam aproximadamente 20% da receita, conforme gráfico 6.

Gráfico 6 - Percentual de receita comercial por formato



Fonte: Association of American Publishers (2018).

Segundo a análise de mercado realizada pela IBISWorld (2016)¹⁰, mesmo com a saída do Reino Unido da União Europeia, o que poderá acarretar na desvalorização da moeda e na desaceleração econômica, a estimativa de crescimento de receitas para o mercado de audiolivros é de 13,9%, considerando-se o período de 2015-2020.

¹⁰ <https://www.ibisworld.com/united-kingdom/market-research-reports/audiobook-publishing-industry/>

Have e Pedersen (2019, p. 4) indicam que o audiolivro deixou de ser visto como um produto periférico e derivado do livro impresso para o centro do mercado editorial, especialmente nos Estados Unidos da América, Inglaterra e nos países escandinavos, apresentando números de crescimento entre 20% a 30% nos últimos anos. Apesar disso, ressaltam que o circuito editorial do audiolivro está mudando com a chegada de grandes grupos ao mercado, como a Amazon, Google e Apple, que põem sob pressão o mercado de livros já existente no contexto Dinamarquês, por exemplo (HAVE; PEDERSEN, 2019, p. 10-11).

Um dos fatores para a expansão do mercado dos audiolivros é o aumento no acesso à tecnologia móvel. A multiplicidade de tarefas realizadas por um smartphone é um dos grandes facilitadores da distribuição de aplicativos de mídia digital. A evolução técnica dos smartphones é digna de nota, considerando que desde 2018 a capacidade de processamento de um chip da Apple já superou a capacidade de processadores atualmente usados em *laptops* e computadores de mesa (HOFFMAN, 2018).

Além da facilidade no acesso, a indústria do audiolivro vem desenvolvendo diversas outras estratégias para ampliação do mercado, como a oferta de obras e de escritores populares nesse formato, sendo que o surgimento de novas empresas e o redirecionamento do público-alvo representa um enfoque naqueles que não necessariamente desejam ler, e sim ouvir (ENGELEN, 2008).

Para além da produção de audiolivros, é possível salientar que a tecnologia digital e as mídias sociais possibilitam a criação e distribuição de conteúdo em massa por indivíduos anônimos, diferentemente da produção midiática centrada nos grandes grupos de mídia.

Nesse sentido, os grupos de mídia vêm se reinventando como forma de fazer frente às *fake news* potencializadas pelo uso irresponsável das redes sociais, gerando a desinformação e problemas sociais de diversas ordens. Também por isso, as grandes redes de mídia passaram a produzir seus materiais de mídia para internet por meio de aplicativos para dispositivos móveis como uma forma de dar voz a seus jornalistas e seus especialistas em assuntos diversos, permanecendo relevantes como formadores de opiniões. É o caso de grupos como o The New York Times e, The New Yorker, nos EUA, o Grupo Globo e o Grupo Abril de Comunicações no Brasil, que têm produzidos conteúdos acessíveis e compartilháveis, como infográficos, vídeos curtos, animações, e *podcasts* com conteúdo de diversas áreas e temáticas.

Outro indicativo de que os audiolivros se tornaram uma tendência mundial é a atenção dedicada a eles nas feiras do livro em diversos países. Frankfurt, por exemplo, dedicará um

espaço com 600m² para que as empresas de áudio possam expor suas inovações (REVISTAEXAME, 2019)

Embora o mercado brasileiro ainda não esteja plenamente consolidado, comparado ao mercado estadunidense ou ao europeu, é possível reconhecer o movimento de expansão por meio de significativos investimentos realizados no Brasil. Do mesmo modo que Have e Pedersen (2019, p. 2) atribuíram aos audiolivros uma revolução silenciosa, tal silêncio vem sendo rompido nos últimos anos também no Brasil, chamando a atenção de investidores e tornando-se manchete em diversos periódicos brasileiros.

Em 2019 foi lançada no Brasil a Autti Books, que reúne três importantes grupos editoriais brasileiros: as editoras Intrínseca, Record e Sextante, que realizaram o investimento de R\$3 milhões no mercado de audiolivros, com a previsão de disponibilizar mais de 500 títulos até o final de 2019 (NETO, 2019).

As empresas Tocalivros e Ubook, desde 2014, vêm investindo na criação de um catálogo de obras mais amplo e na criação do mercado (REVISTA EXAME, 2020). Segundo a revista Valor Econômico (SARAIVA, 2020), a Ubook, empresa brasileira, recebeu volumosos aportes financeiros de grupos de investimento, totalizando R\$23 milhões de reais entre 2017 e 2018. Além das internacionais Audible da Amazon, Google play livros e Kobo, que vieram para o Brasil em 2018 em parceria com empresas brasileiras Ubook e Tocalivros, as empresas suecas Storytel e Word Audio também passaram a produzir livros e ampliar o mercado (SARAIVA, 2020).

Um importante fato a ser considerado é que o surgimento de empresas que aliam a tecnologia de distribuição, como players, aplicativos, sites, e outras formas de interação com o livro, possibilitou que o conteúdo editorial possa ser redescoberto pelos leitores e ouvintes e reposicionado no mercado. Segundo o jornal Correio Brasiliense (MACIEL, 2019), as editoras brasileiras Companhia das Letras, Rocco e Global também passaram a disponibilizar títulos em parceria com a Tocalivros e Ubook.

A pesquisa realizada pela revista Valor Econômico (SARAIVA, 2020) aponta que ouvintes de audiolivros são, majoritariamente, mulheres, 56,7%, para 43,3% de ouvintes do sexo masculino, acessando-os principalmente pelo celular, totalizando 72,07% (vide gráfico 7). Além disso, sua maioria se encontra entre os 18 e 54 anos de idade (89,23%) usando predominantemente o sistema operacional IOS (74,13%) (gráfico 8). Apesar de a pesquisa ter sido realizada apenas em capitais, foi apontado que 11% dos entrevistados consomem ou estariam dispostos a ouvir conteúdos em áudio (gráfico 7).

Gráfico 7 - Perfil de ouvintes de audiolivros 1/3



Fonte: Revista Valor econômico (SARAIVA, 2020)

Gráfico 8 - Perfil de ouvintes de audiolivros 2/3



Fonte: Revista Valor econômico (SARAIVA, 2020)

Gráfico 9 - Perfil de ouvintes de audiolivros 3/3



Fonte: Revista Valor econômico (SARAIVA, 2020)

Apesar do baixo número positivo de respondentes que consomem e estão dispostos a consumir audiolivros apontado pela pesquisa, é possível inferir, no entanto, que as empresas de mídia devam ter outra leitura do mercado, justificando os seus significativos investimentos. Segundo a 30ª Pesquisa anual do uso de TI, conduzida pelo professor Fernando Meirelles, da Fundação Getúlio Vargas (MEIRELLES, 2019), já existem mais de 230 milhões de smartphones em uso no Brasil, projetando-se que em 2019 haverá 420 milhões de dispositivos móveis, incluindo tablets e notebooks, resultando em uma média de 1,6 aparelhos por habitante, o que, sem dúvidas, representa um imenso potencial de mercado, diante das possibilidades de acesso já estarem à disposição dos usuários em potencial.

A seguir, é apresentada uma lista com algumas das principais empresas de audiolivros e uma breve descrição:

A Librivox é uma instituição formada por voluntários e sem fins lucrativos, cujo objetivo é “Disponibilizar todos os livros em domínio público gratuitamente em formato de áudio na internet” (LIBRIVOX, 2019). O site contém livros nos mais diversos idiomas, com mais de 27 mil títulos em língua inglesa. Entretanto, em língua portuguesa ainda constam apenas 182 títulos (em consulta realizada em fevereiro de 2020), que apesar da pouca quantidade, representam grandes clássicos da literatura nacional¹¹. O site oficial da Librivox é: <https://librivox.org/>.

O Internet Archive é uma “biblioteca digital que armazena sites e outros artefatos culturais em formato digital” (INTERNET ARCHIVE, 2020). Seu objetivo é proporcionar livre acesso ao conhecimento universal a pesquisadores, historiadores, acadêmicos, deficientes visuais e público em geral. Seu acervo possui:

330 bilhões de páginas de internet;
 20 milhões de livros e textos;
 4,5 milhões de gravações em áudio (incluindo 180 mil concertos ao vivo);
 4 milhões de vídeos (incluindo 1,6 milhões de notícias jornalísticas);
 3 milhões de imagens;
 200,000 programas de computador¹² (INTERNET ARCHIVE, 2020).

O site é considerado como uma das principais fontes de obras artísticas e culturais do mundo, centralizando conteúdos e também outros endereços de bibliotecas digitais.

¹¹ Disponível em <https://librivox.org/pages/about-librivox/>, acesso em 23 de fevereiro de 2020.

¹² Disponível em <https://archive.org/about/>, acesso em 23 de fevereiro de 2020.

O Projeto Gutenberg é outra fonte de livros em diversos formatos constantemente citado, contando com um acervo de mais de 60.000 obras de domínio público. Seu trabalho é realizado por voluntários que doam seu tempo para o aprimoramento do projeto, sem fins lucrativos (www.gutenberg.org).

O site Scribl (<https://scribl.com/>) oferece livros e a possibilidade de publicação, considerando uma política de preços inovadora, chamada *Crowd prancing*. Nessa, os autores mais populares passam a custar mais caro de acordo com a avaliação dos leitores, enquanto os leitores têm a possibilidade de ler livros recém lançados por um valor gratuito, ou perto disso.

Outras empresas possuem iniciativas semelhantes, como o Free Classic Audiobook (<https://freeclassicaudiobooks.com/>), o Learn out loud (<https://www.learnoutloud.com/Free-Audio-Video>) e o Digital Books (<https://www.digitalbook.io/>), que oferecem conteúdos digitais a partir de algumas temáticas específicas, com políticas diferenciadas de precificação, entretanto, oferecendo grande parte de seus conteúdos de forma gratuita ou relativamente acessível. Infelizmente para os leitores brasileiros, poucos conteúdos estão disponíveis em língua portuguesa.

Já no Brasil, há o site Audible.com, da Amazon, oferece uma gama ampla de audiolivros contemporâneos, com temas de maior circulação comercial, ao preço de uma assinatura mensal, cujos preços podem não ser baixos o suficiente para atrair um novo mercado de leitores diferente do leitor de livros impressos.

Outra proposta de audiolivros é da empresa 12 minutos (12min.com) que grava em áudio e texto sínteses de livros de não ficção [sic] com planos de aquisição anuais, cuja temática enfatiza a auto realização, os negócios e habilidades específicas, além de conter também obras clássicas.

A Tocalivros (www.tocalivros.com) é uma empresa brasileira focada em obras em língua portuguesa com um vasto repositório de obras contemporâneas e clássicas com preços mais baixos em relação ao preço dos livros impressos, oferecendo assinaturas e acesso ilimitado à biblioteca.

Outra iniciativa a ser destacada é a Universidade Falada (www.universidadefalada.com.br). Criada em 2004, tem por objetivo democratizar a cultura, praticando preços que possibilitem qualquer brasileiro com acesso à internet adquirir seus produtos¹³

¹³ <https://www.universidadefalada.com.br/empresa-audiolivros-audiobooks-portuguese/>

Abaixo é apresentada a tabela 7 traz um breve resumo dos principais sites apresentados:

Tabela 7 - Principais sites para acesso a audiolivros

Título	Endereço	Mídias	Gratuitos
Librivox	librivox.org	Audiolivros	Sim
Internet Archive	archive.org	Audiolivros, e-livros, sites, programas de computador, imagens, vídeos, entre outras	Sim
Projeto Gutenberg	gutenberg.org	E-livros e audiolivros	Sim
Open Culture	openculture.com; audiobooks.com	Audiolivros, e-livros, filmes, cursos online entre outros	Sim, na versão de teste. Oferece muitos conteúdos de forma gratuita
Scribl	scribl.com	Audiolivros e e-livros	Sim, embora alguns títulos sejam pagos
Free classic audiobooks	freeclassicaudiobooks.com	Audiolivros	Sim
Learn out loud	learnoutloud.com/Free-Audio-Video	Audiolivros, <i>podcasts</i> , vídeos, cursos	Sim
Digital book	digitalbook.io	Audiolivros e e-livros	Sim, alguns são pagos
Audible	Audible.com	Audiolivros	
12 minutos	12min.com	Audiolivros resumidos em até 12 minutos	Não
Toca livros	tocalivros.com.br	Audiolivros em língua portuguesa;	Alguns títulos
Universidade Falada	www.universidadefalada.com.br	Audiolivros, Audiocursos e palestras	Alguns títulos. Possui política de preços acessíveis.

Fonte: Autor (2020)

A partir dos dados referentes ao mercado editorial levantados nos grandes centros produtores e consumidores de audiolivros e no mercado brasileiro, é possível diagnosticar que existem grandes diferenças na arrecadação das empresas, no investimento efetivado e no consumo, comparando-se o que é realizado no mundo e no Brasil. A pesquisa aplicada nas fontes jornalísticas e acadêmicas brasileiras, por exemplo, não revela o faturamento e o tamanho do mercado nacional, que ainda é incipiente, sendo que apenas nos últimos anos tem recebido alguma atenção de investidores e de empresas dispostas a formar esse mercado, conforme apresentado anteriormente.

Vale ressaltar que o principal desafio encontrado pelas empresas de audiolivro que atuam no Brasil, nacionais ou estrangeiras, é a necessidade da formação de um mercado, que

ainda é pouco expressivo em termos de consumo de obras e de faturamento. Ao observar o contexto do mercado editorial para os tradicionais livros impressos no Brasil, é assustadora a recorrência de matérias tematizando falências, concordatas e fechamento de livrarias e editoras, mesmo de grandes grupos como a Cosac Naify, a Cultura e a Saraiva, recentemente (vide tabela 8). Desse modo, é possível concluir que o investimento no ramo de audiolivros deve-se muito mais a uma tentativa de sobrevivência das empresas do ramo, do que propriamente uma aposta na popularidade do produto e na possibilidade de obter bons negócios com o formato.

Tabela 8 - Notícias sobre mercado editorial brasileiro

Título	Fonte	Data	Autor(a)
Número de livrarias e papelarias no Brasil encolhe 29% em 10 anos	https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/12/09/numero-de-livrarias-e-papelarias-no-brasil-encolhe-29-em-10-anos.ghtml	09/12/2018	Darlan Alvarenga e Taís Laporta
Crise na Cultura escancara apocalipse das livrarias no Brasil	https://exame.abril.com.br/negocios/crise-na-cultura-escancara-apocalipse-das-livrarias-no-brasil/	25/10/2018	Mariana Desidério
De onde vem a crise de grandes redes de livrarias no Brasil	https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/10/31/De-onde-vem-a-crise-de-grandes-redes-de-livrarias-no-Brasil	31/10/2018	Juliana Domingos de Lima
Em queda, mercado editorial brasileiro tenta virar a página	https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2019/05/31/em-queda-mercado-editorial-brasileiro-tenta-virar-a-pagina.html	31/05/2019	Victória Navarro
Pesquisa mostra que o Brasil perdeu 21 mil livrarias nos últimos 10 anos	https://www.publishnews.com.br/materias/2018/12/10/pesquisa-mostra-que-o-brasil-perdeu-21-mil-livrarias-nos-ultimos-10-anos	10/12/2018	PUBLISHNEWS, REDAÇÃO
O triste fim da editora Cosac Naify	https://veja.abril.com.br/blog/meus-livros/o-triste-fim-da-editora-cosac-naify/	01/12/2015	Raquel Carneiro

Fonte: Autor (2020)

Apesar do cenário desanimador para o mercado editorial atual, é necessário que questionamentos mais profundos sejam realizados, especialmente sobre o contexto da educação no Brasil e as políticas que subjazem as decisões tomadas, muito anteriores aos estabelecimentos de ensino e à predisposição para adquirir bens culturais. Para tanto, além de pesquisas acadêmicas e investimentos de empresas nacionais e estrangeiras no mercado editorial, é necessário que políticas educacionais sejam realizadas ao abrigo dos preconceitos

ideológicos, dispondo de investimentos públicos significativos que visem o desenvolvimento de um público leitor de fato, que, então, de forma natural, consciente e crítica, possa gozar não somente dos livros e, sim, de todo um conjunto de uma vasta e plural produção cultural brasileira, na qual a literatura possui um papel central, e portanto, o Letramento Literário é tão precioso.

Para isso, é necessário que os gestores públicos em nível federal, estadual e municipal estejam atentos e comprometidos com o desenvolvimento de toda a rede de ensino, da criança mais carente da periferia urbana ou rural mais remota do Brasil até o jovem prodígio que é aprovado em primeiro lugar em uma escola tecnológica ou militar, sem preteri-los, apoiando-os e dando as condições sociais para que cada um deles possa dar a sua contribuição no desenvolvimento do país. Assim sendo, a união entre os gestores, professores, funcionários e famílias envolvidas na educação é necessária.

É imprescindível, portanto, garantir o acesso ao conhecimento, ao letramento, à tecnologia e que as necessidades formativas dos alunos sejam atendidas (e não somente as necessidades de um mercado, editorial ou outro qualquer), para que então o cidadão possa compreender o mundo em que vive em sua complexidade. Desse modo, o sistema escolar irá cumprir seu dever constitucional, planejando, propondo e implementando formas de letramento efetivas que possibilitem desenvolver o ser humano em sua integralidade, com o olhar crítico, responsável e sensível às grandes questões do mundo em que vive, valorizando a cultura, a história e as diversas manifestações de seu povo, aliados a um olhar inovador e empreendedor no exercício da cidadania plena.

Destarte, a seção a seguir tematiza o uso de audiolivros na educação.

2.3 USO DE AUDIOLIVROS NA EDUCAÇÃO

A partir da discussão realizada anteriormente, acerca da conceituação do audiolivro, sua origem e o seu mercado editorial, é necessário que seja compreendido como uma possibilidade de desenvolvermos práticas educativas complexas. Assim, o objetivo dessa seção é apresentar subsídios teóricos de estudos realizados que possibilitem compreender a viabilidade de se empregar audiolivros no desenvolvimento de habilidades de letramento nas práticas escolares. Esse estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliométrica e bibliográfica em artigos publicados em periódicos internacionais e brasileiros, sistematizados com o uso do *software* Nvivo 12, por meio da construção de uma Matriz Estrutural.

O processo de seleção dos artigos está expresso no Capítulo 1, de cujo banco de dados foram extraídos os elementos para a realização de uma pesquisa bibliográfica. Um dos critérios utilizados foi o de que os artigos selecionados tematizassem a aprendizagem por meio de audiolivros, compartilhando e discutindo as experiências realizadas. A partir dessas pesquisas é possível reinterpretar o contexto de ensino e extrair os elementos que vão ao encontro dos objetivos dessa tese.

A tabela 9 apresenta os elementos empregados na construção da matriz estrutural.

Tabela 9 - Matriz estrutural

1	Título do estudo
2	Autor(es)
3	Ano da publicação
4	Palavras-chave
5	Conceito de audiolivro
6	Razões para usar audiolivro
7	Práticas propostas
8	Contexto
9	Público-alvo
10	Resultados
11	Conclusões
12	Sugestões de uso

Fonte: Autor (2020)

Desse modo, as principais ideias construídas por outros pesquisadores são apresentadas e discutidas, levando em conta os entendimentos de audiolivros, as razões para utilizá-los, e as práticas propostas, dentro de seus contextos específicos.

Os estudos de Beers (1998) e Whittingham (2013) apontam que ouvir os textos em voz alta melhora as habilidades de leitura dos alunos, lhes auxiliando a focar na pronúncia correta das palavras, na aprendizagem sobre o enredo dos livros, nas convenções impressas e vocabulário, aprimorando, assim, as habilidades de decodificação e compreensão da leitura, o que possibilita um maior acesso e a aquisição de fluência, mesmo com palavras difíceis. Nesse sentido, Anderson, Hiebert, Scott, e Wilkinson (1985, p. 23), Beers (1998) e Wolfson (2008, p. 106) corroboram a posição de que a leitura em voz alta é uma das habilidades mais importantes para o letramento, sendo que os benefícios do uso dos audiolivros são reconhecidamente os mesmos (WOLFSON, 2008). Apontando, porém, que a única diferença entre eles é que nós

substituímos a compreensão visual das palavras escritas pela compreensão auditiva (ARON, 1992, p. 211; LESENSE, 2004).

O acesso ao audiolivro, por meio da tecnologia, possibilita que sua utilização remova as barreiras entre o reconhecimento e a decodificação de palavras, podendo essa ser uma abordagem muito positiva, permitindo que o aluno mantenha o foco no significado por trás das palavras (BYROM, 1998, p. 3; WOLFSON, 2008, MAHER, 2019).

Marchetti e Valente (2018, p. 3-5), por sua vez, apontam o audiolivro como uma ferramenta criativa e interativa que fornece suporte ao letramento, seja em língua materna ou estrangeira, possibilitando a autoexpressão por meio dos textos literários e autorais gravados em áudio. O desenvolvimento de habilidades de letramento inclui, além dos alunos regulares, aqueles que possuem limitações sensoriais e cognitivas, como cegueira, dislexia ou mesmo que sejam relutantes à leitura.

Outros estudos apontam que o emprego de audiolivros em processos de leitura possibilita que estudantes com dificuldades de leitura (*struggling readers*) obtenham melhores resultados de aprendizagem (BEERS, 1998), (STONE-HARRIS et al., 2008) (WOLFSON, 2008), (SIMKINS, 2009) (WHITTINGHAM et al., 2013). Especialmente, Beers afirma que “o uso de audiolivros por alunos com dificuldades, relutantes ou de uma segunda língua é poderoso, pois, age como um andaime (*scaffolding*), o que possibilita que os estudantes leiam acima do seu nível de leitura (BEERS, 1998, p. 31). O aumento na motivação para a leitura é um dos benefícios mais recorrentemente apontados pelas pesquisas realizadas (PRION; MITCHELL, 2007; WOLFSON, 2008; TUSMAGAMBET, 2018).

Dentre os benefícios apontados no uso de audiolivros estão a velocidade de leitura (CHANG, 2011; TUSMAGAMBET, 2018), a aquisição de vocabulário e o aumento da compreensão de leitura (MARIE CARBO ,1981; BEERS, 1998, WOLFSON, 2008; CHANG, 2011; WHITTINGHAM et al., 2013, MAHER, 2019). O uso da tecnologia, nesse sentido, possui um papel importante no desenvolvimento das habilidades de leitura, considerando que expõe os leitores com dificuldades a diferentes tipos de literatura, especialmente auxiliando na aquisição de vocabulário (MARCHIONDA 2001; STONE-HARRIS 2008).

É possível, portanto, afirmar que a tecnologia digital permite não apenas que os alunos apresentem melhoras significativas nas habilidades de leitura, como também na motivação e no envolvimento com a literatura, desenvolvendo tanto aqueles com mais dificuldades quanto aprimorando a experiência de leitura dos alunos com maior nível de fluência. A afirmação de Wolfson (2008), resume essa ideia:

Audiolivros podem ser usados com leitores adolescentes para melhorar a fluência, expandir vocabulário, ativar conhecimentos prévios, desenvolver compreensão e aumentar a motivação para a interação com os livros. Remover as barreiras do reconhecimento e decodificação das palavras permite um foco muito positivo no significado por trás das palavras de um autor. Isso proporciona a oportunidade para que muitos estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais, possam experimentar o livro como os outros estudantes (WOLFSON, 2008, tradução nossa).

Como forma de sistematizar os benefícios da utilização de audiolivro na educação, a tabela 10 abaixo apresenta o resultado de pesquisas, bem como seus autores. É importante frisar que algumas pesquisas se tornaram referências pela sua abrangência e pela consistência de seus estudos, como é o caso de Beers (1998).

Tabela 10 - Principais autores e razões para o uso de audiolivros

	Prion e Mitchell, 2007	Beers, 1998	Whittingham, 2013	Wolfson, 2008	Bircham, Shaw, and Robertson, 2007	Maier, 2019	Autores que referenciam a outros autores
Prion e Mitchell, 2007 – Audiolivros e pacotes multimídia	X						
Motivador para experiências de aprendizagem, de modo que os alunos se mostram entusiasmados e positivos.	X						
Os audiolivros, utilizados em conjunto com outras mídias, possibilitaram que os alunos fizessem questionamentos mais elaborados, proporcionando contribuições mais profundas para as discussões e atividades em sala de aula.	X						
Audiolivros funcionam especialmente bem em casos em que o material é complexo ou difícil.	X						
Beers, 1998 - Leitores com dificuldades		X					
Aumento no interesse em ler		X					
Os audiolivros auxiliam na compreensão de leitura		X					
Audiolivros auxiliam no aprendizado da pronúncia correta de palavras.		X					
Auxilia o trabalho do professor, especialmente em turmas muito grandes, estimulando os diversos níveis de leitura e de habilidades dos alunos.		X					
O uso de audiolivros com alunos com dificuldades, relutantes ou de uma segunda língua é poderoso, desde que funcione como um andaime (<i>scaffolding</i>) que permita que os estudantes leiam acima do seu nível de leitura		X	X	X			
Whittingham, 2013 - Leitores com dificuldades em clube de audiolivros			X				

Aperfeiçoamento das habilidades de leitura e melhora na atitude dos alunos em relação à leitura			X						
Audiolivros podem ajudar na aquisição de vocabulário, independentemente do nível de leitura.			X				X	Denise Marchionda (2001)	
Wolfson, 2008 – Melhorar a fluência dos adolescentes.				X					
Os audiolivros podem modelar a leitura, ensinar a ouvir criticamente, auxiliar na construção de conhecimentos prévios, melhorar o vocabulário, encorajar o uso da linguagem oral e melhorar na compreensão.				X					
Essencialmente, ler audiolivros ajuda no desenvolvimento dos quatro sistemas de linguagem: fonológico, semântico, sintático e pragmático. [tradução nossa]				X					
Os audiolivros podem ser uma parte estimulante de um programa de letramento.				X					
proporciona oportunidades para muitos estudantes, especialmente aqueles com necessidades especiais, para experienciar os mesmos livros que os outros estudantes de sua turma.				X					
Modelo de leitura, desenvolvimento de audição crítica, ampliação no vocabulário, construção de conhecimento prévio e aumento na compreensão.				X			X		
Bircham, Shaw e Robertson, 2007 – Fruição de leitura para crianças					X				
Permite experimentar um modelo de leitura fluente, com demonstração de expressão e pontuação.					X				
Pode ser apropriado para escolas cujo apoio dos pais seja problemático.					X				
Facilita o trabalho do professor					X				
Estimula o interesse em ler e estudar além da sala de aula.					X				
Baixo custo benefício, podendo prescindir de doações, empréstimos e gravações caseiras.					X				
Maher, 2019 - letramento, compreensão e fruição 2ª série							X		
Eles também podem remover o peso de decodificar palavras, lembrando-as e lendo-as em voz alta.							X	X	Byrom, 1998, p. 3).
O uso de audiolivros auxilia na aquisição de habilidades linguísticas de EFL, como fluência, reconhecimento de palavras, melhoria da compreensão e vocabulário.							X	X	Robinson e Aronica (2015)
Os audiolivros podem ser uma maneira de maximizar o interesse e o potencial de aprendizado dos alunos.							X		

Fonte: Autor (2020)

De forma específica, outros estudos (CHANG, 2011; TUSMAGAMBET, 2018) demonstram que o uso de audiolivros traz importantes contribuições no processo de aquisição de uma nova língua, além dos benefícios para o desenvolvimento do letramento apresentados na tabela acima. Os estudos utilizando a metodologia *Reading-While-Listen* (Ler enquanto

ouve) demonstraram resultados positivos, merecendo destaque conforme sistematizados no tabela 11 abaixo.

Tabela 11 - Os benefícios do uso do audiolivro na aquisição de L2 (RWL):

	Chang, 2011	Tusmagambet, 2018	Autores que citam outros autores	
Razões para a utilização de audiolivros			Autores citados	
Desenvolvem o letramento e a fluência em leitura, especialmente para crianças.	X	X		
Auxilia os aprendizes de L2 a conectarem as formas faladas com as escritas para desenvolver habilidades de discriminação auditiva e reconhecimento de palavras.	X		X	Osada, 2001; Vandergrift, 2007
Ficam acostumados com o ritmo, velocidade e fluxo natural da linguagem e compreendem como preencher lacunas de sentido nos textos.	X			
Particularmente benéfico a aprendizes com baixa proficiência.	X		X	Mareschal, 2007
Auxilia no aumento da velocidade de leitura, fazendo com que os aprendizes não leiam palavra-por-palavra.	X	X	X	Hill, 2001
Promoção da concentração, fazendo o input auditivo mais interessante adicionando efeitos sonoros.	X		X	Chang, 2009
Desenvolvem a fluência para aperfeiçoar a aquisição linguística.	X			
A fluência promove compreensão, é chave para aquisição de L2	X			
Audiolivros têm impactos positivos no desenvolvimento de leitura em língua materna e estrangeira	X	X		
Motivação para a leitura		X		

Fonte: Autor (2020) a partir de Chang (2011) e Tusmagambet (2018).

Como forma de construir uma síntese do levantamento bibliográfico realizado, foi elaborada uma tabela a partir das 30 palavras mais recorrentes, relacionadas às razões para o uso de audiolivros na educação. A tabela 12 apresenta a recorrência desses termos e sua extensão a outros termos chave.

Tabela 12 - Palavras mais recorrentes em estudos sobre audiolivros e educação.

Posição	Palavra	Extensão	Contagem	Posição	Palavra	Extensão	Contagem
1	reading	7	243	16	skills	6	35
2	audiobooks	10	150	17	level	5	33
3	students	8	119	18	provide	7	33
4	using	5	100	19	develop	7	33
5	study	5	68	20	classroom	9	32
6	listening	9	65	21	fluency	7	32
7	readers	7	59	22	struggling	10	31
8	comprehension	13	54	23	teachers	8	31
9	text	4	54	24	children	8	29
10	learning	8	50	25	learners	8	28
11	books	5	49	26	improve	7	27
12	audio	5	41	27	present	7	26
13	school	6	40	28	grade	5	25
14	language	8	37	29	literacy	8	25
15	research	8	36	30	literature	10	25

Fonte: Autor (2020)

É possível destacar que, embora seja empregada a habilidade de ouvir (*listening*) para acessar o audiolivro, o termo leitura (*reading*) destaca-se pela sua maior recorrência nos estudos realizados, podendo ser, nesse sentido, intercambiáveis. Surpreendentemente, o termo *reading* superou o tema chave da pesquisa, que foi audiolivro (*Audiobook*), marcando a habilidade e a ação, expressa pelo verbo ler (*to listen*), como mais recorrente do que seu próprio objeto, o audiolivro (*audiobook*), portanto, deixando evidente o compromisso dos autores em priorizar a leitura e a aprendizagem escolar a seu gênero textual e mídia.

Apesar dos esforços qualitativos das pesquisas realizadas nessa área, ainda é notável que a problematização do audiolivro como um objeto pedagógico é incipiente, fazendo parte dessa “revolução silenciosa”. Essa baixa incidência em nível internacional é igualmente refletida no meio acadêmico brasileiro, o que será apontado e discutido na seção a seguir, apresentando os resultados de levantamentos bibliográficos em bases de dados nacionais.

2.3.1 Estudos sobre audiolivros no Brasil

Esta seção apresenta uma pesquisa bibliográfica de caráter bibliométrico cujo objetivo é mapear e analisar as pesquisas sobre o uso de audiolivros e a educação em contexto brasileiro. As pesquisas sobre audiolivros no Brasil são recentes, concentrando-se especialmente na última década, de modo que, embora não represente uma tradição teórica, marca uma tendência

crecente que acompanha o cenário internacional, conforme discutido na seção 2.2.2 sobre o mercado editorial.

Foi realizada uma consulta no Portal de Periódicos da Capes entre os dias 28/02/2020 e 15/03/2020, inicialmente com a palavra-chave “audiolivro” proporcionando apenas 4 resultados. Com os mesmos termos de busca, foram pesquisadas as bases de dados *Web of Science* e *Scopus*, das quais nenhum resultado foi encontrado. A opção da busca pelo termo em língua portuguesa justifica-se em função da especificidade de estudos brasileiros, exclusivamente. Do mesmo modo, foi realizada a mesma busca com o termo equivalente em língua inglesa “audiobook”, de cuja pesquisa, apesar de apresentar resultados numerosos, não foi possível encontrar estudos relevantes realizados em contexto brasileiro.

Posteriormente, foi realizada uma busca com ambos os termos, “audiolivro” e “audiobook” no portal de periódicos da Google (scholar.google.com) do qual foram selecionados 50 artigos mais relevantes. A partir da leitura desses, foi possível classificá-los em: estudos sobre audiolivros como ferramenta para deficientes visuais, artigos que dizem respeito à criação de audiolivros, audiolivros com propostas de letramento, artigos que trazem propostas para L2 e artigos que apresentam inovação tecnológica e/ou pedagógica.

Dentro dessas categorias, foram encontrados: artigos publicados em revistas, artigos publicados em anais de eventos, monografias de pós-graduação, dissertações de mestrado, teses de doutorado, produtos de mestrados profissionais e comunicações de pesquisas em eventos acadêmicos. A tabela 13 apresenta os resultados com estudos brasileiros sobre audiolivros e educação de forma condensada.

Tabela 13 - Estudos brasileiros sobre audiolivros e educação

Estudos brasileiros sobre audiolivros	Deficientes visuais	Criação de audiolivros	Proposta de letramento	Proposta para L2	Inovação tecnológica	Gênero
(BARBOSA, 2014). Literatura para os ouvidos- Uma análise comunicacional de práticas de leitura com audiolivros	Não	Não	Sim	Não	Sim	Diss. mestrado
(BRAGA; CARAUTA; DE MELO, 2019) Comunicação, literatura e letramento digital - o projeto Audioteca Brasil	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Anais
(CARDOSO; MARTINS; KAPLAN, 2018) Diretrizes para o desenvolvimento de livros infantis	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Anais
(CUTY; NISSINEN; WEYH, 2019) Audiotextos científicos para todos- estudos teórico-metodológicos em direitos humanos e inovação	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Artigo
(VALARINI, 2013) O mercado de audiolivros e a inclusão de deficientes visuais	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Anais

(REGIS; TIMPONI; ALTIERI, 2015) Estratégias multimídia de incentivo à leitura - estudo do caso Dom Casmurro	Não	Não	Sim	Não	Sim	Artigo
(FARIAS, 2012) O audiolivro e sua contribuição no processo de disseminação de informações e na inclusão social	Sim	Não	Sim	Não	Não	Artigo
(FERRARI, 2016) Do romance à peça radiofônica: estratégias de adaptação no processo de criação do audiolivro A Guerra dos Mundos(...)	Não	Sim	Não	Não	Sim	Diss. mestrado
(FONTANA, 2013) Ler com outros olhos- a leitura para pessoas com deficiência visual	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Artigo
(GARCIA et al., 2016) Audiolivro “Sobre maldades e lobos” – Produto Infantil de Incentivo à Leitura e à acessibilidade	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Anais
(GOMES, 2018) Olhos de emoção, ouvidos de fantasia: produção de audiolivros para cegos	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Anais
(LIMA; MOURA, 2016) Projeto Audioteca- ensino de leitura mediado pelo uso do audiolivro	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Artigo
(PEREIRA; DA COSTA; SARAIVA, 2016) Livro eletrônico em formato auditivo sobre psicolinguística - um estudo com acadêmicos de Letras	Não	Não	Sim	Não	Sim	Artigo
(MAIA; MONTEIRO; BARBOSA, 2012) Formas de aprendizagem- possíveis abordagens no audiolivro, no ebook e nos jogos eletrônicos	Não	Não	Não	Não	Sim	Anais
(MENDONÇA, 2018) Produção de um audiolivro visando uma Educação Ambiental Inclusiva - Dissertação	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Diss. mestrado
(MENDONÇA, 2018). Produção de um audiolivro visando uma Educação Ambiental Inclusiva - Livro	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Produto
(MENEZES; FRANKLIN, 2008) Audiolivro- uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais	Sim	Não	Sim	Não	Não	Artigo
(PAMPLONA et al., 2015) Audiodrama- uma abordagem em português do Brasil para a aproximação à literatura	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Anais
(PANTOJA, 2019) É viável uma proposta de audiolivro para o autocuidado de idosos com pé diabético	Não	Sim	Não	Não	Sim	Diss. mestrado
(PEREIRA; DOS SANTOS, 2013) A-book- estratégias de compreensão em ano final do ensino fundamental	Não	Sim	Sim	Não	Não	Anais
(TIMPONI; MAIA, 2012). Comunicação, Tecnologia e Cognição na Cibercultura- Análise dos tipos de atenção nos games, audiolivros e livroclipes	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Anais
(ROCHA; DOMENECH; CABRAL, 2018) Audiolivro - A produção de antologias em áudio como ferramenta de inclusão social	Não	Sim	Não	Não	Sim	Anais
(RODRIGUES, 2013) Audiolivro - uma ferramenta de inclusão	Sim	Não	Sim	Não	Não	Monog. Esp.
(MOTA, 2010) Uso de audiolivros como objetos de aprendizagem no desenvolvimento acadêmico de universitários cegos (...)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Comunicação
(SANTOS, 2014) Compreensão oral em língua estrangeira - contribuições do audiolivro no ensino-aprendizagem de italiano	Não	Não	Sim	Sim	Não	Diss. mestrado
(SOUZA; CELVA; HELVADJIAN, 2010) Audiolivro - um suporte para a educação literária	Não	Não	Sim	Não	Não	Artigo
(SOUZA, 2015) Contos de fadas do mundo inteiro no toque das mãos	Não	Não	Sim	Não	Não	Anais
(TEIXEIRA et al., 2017) Material de Ensino Bilingue Português-Libras para Pequenos Curiosos	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Artigo
(ANASTÁCIO; TUREK, 2011) Criação de mídias sonoras como instrumento de acessibilidade a textos literários	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Anais
(TURECK, 2014) Criação de um audiolivro e a temática da acessibilidade	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Tese

Fonte: Autor (2020)

Diante dos dados levantados, é possível afirmar que as pesquisas produzidas em contexto brasileiro estão focadas, principalmente, no estudo de audiolivros como recurso para deficientes visuais (MENEZES; FRANKLIN, 2008; FARIAS, 2012; RODRIGUES, 2013; TEIXEIRA et al., 2017; CUTY; NISSINEN; WEYH, 2019). É importante destacar a importância de pesquisas que tematizem a acessibilidade da literatura para esse público, especialmente considerando que os audiolivros já nascem com o compromisso de democratizar o acesso à cultura. Entretanto, a predominância de estudos dessa natureza em detrimento de outras temáticas, é um diagnóstico da falta de maturidade teórica, considerando que a acessibilidade é um tema de primeira ordem. A comparar com a produção mundial, está alinhada com os primórdios da produção de narrativas em áudio há cerca de 100 anos.

Portanto, é necessário enfatizar que, para além do tema da acessibilidade, é necessário propor pesquisas que problematizem o uso do audiolivro como forma de impactar nas práticas de letramento como um todo, atendendo a um público mais amplo, seja com dificuldades de leitura (*struggling readers*), ou mesmo àqueles leitores que não dispõem de tempo ou interesse em ler, mas, entendem que a literatura irá beneficiá-los de alguma forma.

Entretanto, é importante também destacar outras pesquisas recentes que propõem o emprego de audiolivros no ensino, como em dissertação de mestrado (SANTOS, 2014, p. 218), voltada para o Italiano como língua estrangeira. Tal estudo conclui que “escutar regularmente audiolivros auxilia positivamente os discentes na melhoria da compreensão textual, além de ampliar a percepção do ouvinte quanto aos elementos prosódicos da língua alvo”. Tais afirmações vão ao encontro dos resultados encontrados por pesquisadores de outros países (CHANG, 2011; TUSMAGAMBET, 2018).

Outros estudos reforçam os benefícios do uso dos audiolivros na aquisição do hábito e do prazer da leitura (SOUZA; CELVA; HELVADJIAN, 2010; REGIS; TIMPONI; ALTIERI, 2015). Além disso, o envolvimento de gêneros textuais diversificados e acessíveis em diferentes modos e tecnologias permite que a leitura seja realizada de forma mais lúdica e contextualizada, propondo diálogos com os novos protocolos de leitura.

Convergentes ao objetivo dessa pesquisa, é igualmente importante destacar iniciativas de popularização da literatura em áudio, como o projeto Audioteca (LIMA; MOURA, 2016), realizado em turmas do ensino médio, o qual reforça a relevância que o trabalho com audiolivros tem, proporcionando o aumento da motivação dos alunos para a leitura, decorrendo também no desenvolvimento de habilidades escolares e de letramento complexas, como a oralidade, maior capacidade de concentração, reflexão e aprendizagem significativa (LIMA;

MOURA, 2016, p. 31), além de possibilitar a inclusão de deficientes visuais no mundo da literatura.

As pesquisas brasileiras apontam também para uma tendência de desenvolvimento tecnológico por meio das mídias digitais, de tal forma que suas propriedades de hibridez tecnológica e interdisciplinaridade possibilitam convergências com interesses e necessidades de letramento de outras áreas do conhecimento humano. As dissertação de mestrado de Mendonça (2018), por exemplo, propõe a educação ambiental inclusiva por meio da produção de um audiolivro. Os estudos de Pantoja (2019), por sua vez, propõem a utilização de audiolivros como uma das formas de promover a saúde pública aos portadores de Diabetes. Tais iniciativas interdisciplinares demonstram que os pesquisadores encontram, nesse formato, possibilidades de maior alcance do público-alvo, promovendo formas diferenciais de letramento, e também a conscientização ambiental e de saúde pública por meio da tecnologia e do audiolivro. Desse modo, o letramento ganha outras dimensões temáticas, levando ao seu público o conhecimento e a emancipação.

Ainda nesse sentido, é possível citar também o Projeto de Extensão Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência na FABICO, realizado na UFRGS, em 2018 (CUTY; NISSINEN; WEYH, 2019), e a audioteca virtual do projeto Além da Visão da Universidade Federal de Santa Maria¹⁴ (FONTANA, 2013)

É importante destacar que a maior parte das pesquisas encontradas estão ligadas a projetos de pesquisa de extensão de universidades. Como exemplo, é possível destacar o projeto Traças digitais: Audiolivros para formação de Leitores, Professores e Comunidade da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Iniciado em 2019, propõe o uso de audiolivros como forma de potencializar as práticas de letramento no ensino médio¹⁵, produzindo e disponibilizando um acervo de obras literárias em áudio para a comunidade escolar e acadêmica.

A partir do referencial teórico consultado, é possível afirmar que o audiolivro, enquanto produto, ainda é envolto por preconceitos, destacando-se que há a necessidade de que as práticas de letramento sejam mais difundidas na escola de modo diversificado, propondo novas formas

¹⁴ Disponível em: <http://w3.ufsm.br/alemdavisao/audioteca.htm>

¹⁵ Disponível em:

https://virtual.unijui.edu.br/Portal/Modulos/relacaoProjetos/?__SLA__MCcankxp2Safef7SOlwL8MUlytBSdbrlSwXgHaiLNo=

de acesso à leitura e especialmente à leitura literária. Os estudos realizados no Brasil apresentam resultados consonantes com as pesquisas realizadas a nível internacional, de modo que os benefícios de seu emprego não apresentam dissonâncias, apesar de contextos culturais, educacionais e do mercado de produção midiática encontrarem-se em patamares diferentes.

Apesar disso, o campo de estudos sobre audiolivros no Brasil está carente de pesquisas que, assim como em outros países, comprovem quantitativamente os impactos do uso de audiolivros com protocolos de leitura eficientes e adequados ao contexto local, sendo capazes de propor soluções e redimensionar o quadro deficitário da leitura.

O baixo número de pesquisas na área, bem como o foco no audiolivro como forma de acessibilidade, demonstram que ainda muitos estudos devem ser realizados e que formas alternativas de ensino de literatura podem e devem ser propostas, seja pelas universidades, por meio de seus cursos de formação de professores, ou pelas escolas de educação básica, buscando formas de dialogar com as necessidades do público leitor.

Portanto, o emprego dos audiolivros destaca-se como uma forma privilegiada para potencializar metodologias de leitura interdisciplinares, multi e transmidiáticas capazes de formar uma geração de leitores proficientes, críticos e conscientes do processo de leitura do mundo e da palavra escrita, para que estejam preparados para transitar em diversas tecnologias, modos e gêneros textuais de forma independente e significativa. O letramento literário e digital possibilitará a construção de bases sólidas, seja pela aquisição de um repertório de leitura amplo, ou pelos conhecimentos conceituais, para que os cidadãos do futuro possam configurar e reconfigurar seus conhecimentos ao longo de suas vidas, estando aptos a participar ativamente de uma sociedade democrática com uma visão crítica acerca das manifestações linguísticas e tecnologias em circulação e das que ainda estão por vir.

3 PROPOSIÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE LITERATURA EMPREGANDO AUDIOLIVROS

O capítulo 3 apresenta o resultado de estudos teóricos realizados, propondo e discutindo uma metodologia de ensino de literatura para o Ensino Médio, tendo por objetivo desenvolver o letramento literário por meio do uso de audiolivros. Essa proposição foi construída a partir dos estudos teóricos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e reflexões a partir das ações de extensão universitária realizadas na comunidade de Ijuí, no estado do Rio Grande do Sul, em uma escola pública e uma privada. Tais ações ocorreram por meio de um projeto de extensão desenvolvido na Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

A metodologia foi elaborada a partir de estudos e diálogos com a comunidade docente e discente, considerando a necessidade e a viabilidade de propostas de fomento à leitura na escola a partir dos pressupostos da BNCC e o uso de TDIC. Além disso, foi levada em consideração a formação de leitores e a formação de professores conscientes das demandas e possibilidades docentes em meio à expansão do uso de tecnologias, tendo em mente um ensino mais eficiente, humanizador e sensibilizador para a linguagem e grandes temas humanos.

Para a elaboração da presente metodologia de ensino de literatura com o uso de audiolivros, foram consideradas as concepções de Letramento e Letramento Literário, conforme expressos no capítulo 1; foi considerada também a concepção de multimodalidade e os gêneros textuais como práticas sociais de Kress (KRESS, 1993, 2010), como expressos no capítulo 2. Os pressupostos teóricos e procedimentais foram desenvolvidos a partir das sequências básica e expandida para o Letramento Literário de Rildo Cosson (COSSON, 2014, p. 75-108).

O uso da tecnologia foi concebido a partir da criação de objetos de aprendizagem, pois, desse modo, é compreendido que o computador reforça a aprendizagem dos alunos, apoiando-os na construção de significados, aprendendo *com* as tecnologias, portanto (JONASSEN, 2000, p. 16-21). Assim,

As ferramentas cognitivas representam uma abordagem construtivista da utilização dos computadores, ou de qualquer outra tecnologia, ambiente ou atividade, que estimule os alunos na reflexão, manipulação e representação sobre o que sabem, ao invés de reproduzirem o que alguém lhe diz. Ao utilizar uma ferramenta cognitiva, o conhecimento é construído pelo aluno, não transmitido pelo professor (JONASSEN, 2000, p. 22).

Muito embora, ao reconhecer a evolução e a diversificação de ferramentas tecnológicas, como o Smartfone, por exemplo, é necessário transcender o objeto computador, aliando-o aos diversos outros dispositivos tecnológicos presentes na cultura da convergência, conforme explorado por Henry Jenkins (JENKINS, 2003, 2013). Do mesmo modo, é fundamental que um processo pedagógico compreenda a educação midiática como uma forma de democratização do conhecimento, de culturas e de poder (BUCKINGHAM, 2003, p. 9). Evidentemente, cabe ao professor avaliar a relevância e a disponibilidade do seu uso, de acordo com seus objetivos pedagógicos.

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias deve ocorrer quando:

- Possibilitar construir o conhecimento, representando ideias, percepções, concepções conceituais, visões de mundo;
- Facilitar a exploração de informações e saberes acumulados;
- Possibilitar a colaboração, as discussões, as trocas e as construções de conhecimentos, construindo consensos entre membros de uma comunidade;
- Permitir a articulação entre saberes dos alunos, do que já se conhece e do que se busca saber, fazendo da reflexão sobre a ação uma prática indissociável do aprender;
- Facilitar a construção e expressão de representações de mundo e significados pessoais (JONASSEN, 2000, p. 21).

A tecnologia, portanto, não deve representar um fim em si mesma, mas servir de meio para que os saberes sejam significados e novas construções sejam possíveis. A tecnologia para o desenvolvimento da presente metodologia foi concebida a partir do modelo conhecido por TPACK – Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo ou (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), que proporciona uma convergência de saberes por meio da tecnologia, de modo que cada forma de conhecimento não se sobreponha à outra, produzindo sentidos de uma forma complexa. Cada um dos conhecimentos desenvolvidos pelo TPACK é descrito sucintamente abaixo:

Conhecimento de conteúdo (CK) é o conhecimento sobre o assunto que deve ser aprendido ou ensinado. Claramente, os professores devem conhecer e entender os assuntos que eles ensinam, incluindo o conhecimento de fatos, conceitos, teorias e metodologias em um determinado campo [...].

O conhecimento pedagógico (PK) é um conhecimento profundo sobre os processos e práticas ou métodos de ensino e aprendizagem e como ela abrange, entre outras coisas, propósitos, valores e objetivos educacionais gerais. Isto é, uma forma genérica de conhecimento que está envolvida em todas as questões da aprendizagem dos alunos, gestão da sala de aula, desenvolvimento e implementação do plano de aula, e avaliação do aluno. Inclui conhecimento sobre técnicas ou métodos para ser usado na sala de aula; a natureza do público-alvo e estratégias para avaliar a compreensão do aluno. Um professor com profundos conhecimentos pedagógicos compreende como os alunos constroem conhecimento, adquirem habilidades, e desenvolvem hábitos e disposições positivas em relação à aprendizagem [...].

Conhecimento de tecnologia (TK) é conhecimento sobre tecnologias padrão, livros, giz e quadro-negro e tecnologias mais avançadas, como a Internet e vídeo digital. Isso envolve as habilidades necessárias para operar tecnologias particulares. No caso das tecnologias digitais, isso inclui conhecimento de sistemas operacionais e hardware de computador e a capacidade de uso de conjuntos padrão de ferramentas de software, como processadores de texto, planilhas, navegadores e email. O TK inclui conhecimento de como instalar e remover periféricos, instalar e remover programas de software e criar e arquivar documentos. A maioria dos workshops e tutoriais de tecnologia padrão tendem a focar na aquisição de tais habilidades. Como a tecnologia é continuamente Conhecimento sobre conteúdo pedagógico tecnológico mudando, a natureza do TK também precisa mudar com o tempo [...] (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1026–1028, tradução nossa, grifo nosso).

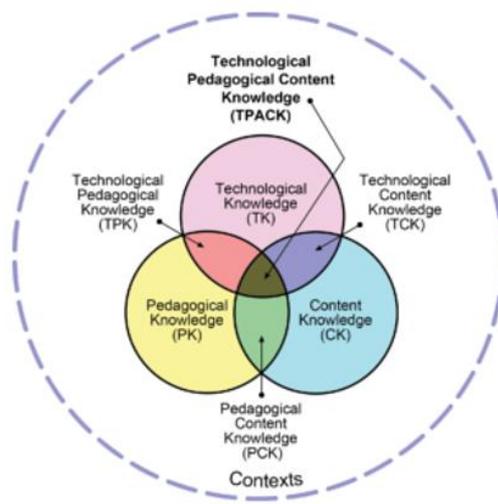
Sugere-se, portanto, que o ensino de literatura possa ser ressignificado com a proposição de uma metodologia de ensino que observe modelos inovadores de relação entre saberes. O desenvolvimento de habilidades de letramento resultantes desse processo tríplice possibilita que os professores possam dar ênfase na aquisição de competências e habilidades específicas. Desse modo, compreende-se o TPACK como

Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) é uma forma emergente de conhecimento que vai além de todos os três componentes (conteúdo, pedagógico e tecnológico). Esse conhecimento é diferente do conhecimento de um especialista na disciplina, em tecnologia, e em conhecimentos pedagógicos em geral, compartilhados por professores de disciplinas específicas. TPC[A]K é a base de um bom ensino com tecnologias e requer compreensões de representações de conceitos usando tecnologias; técnicas pedagógicas que usam tecnologia de formas construtivas para ensinar conteúdo; conhecimento do que torna conceitos difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a reconfigurar alguns dos problemas que os estudantes encontram; conhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes e as teorias epistemológicas; e conhecimento de como as tecnologias podem ser usadas para construir a partir de conhecimentos já existentes e desenvolver novas epistemologias ou fortalecer as antigas. (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1029, nossa tradução)

Por meio da figura 3 é possível representar o modelo tradicional de TPACK, conforme os conceitos de Mishra e Koehler (2006). A figura 4, uma adaptação e significação prática da anterior, ilustra exemplos de conhecimentos que podem ser escolhidos pelos professores na reorientação da metodologia conforme suas necessidades, de modo que o audiolivro seja um

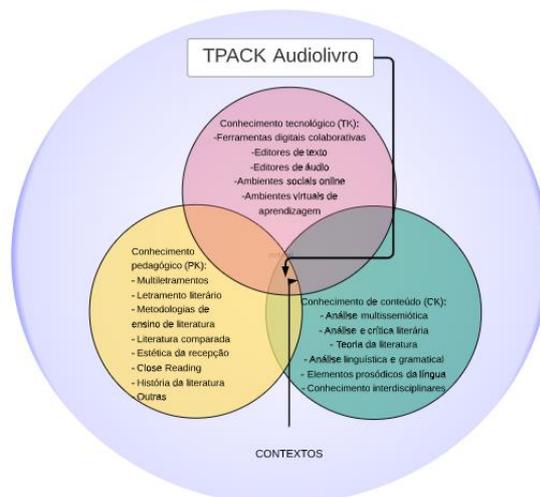
objeto de aprendizagem versátil em um plano de ensino, indo ao encontro da centralidade da área das Linguagens em relacionar o “conhecimento, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais)” (BRASIL, 2018, p. 471), proporcionando a ampliação do repertório de leitura dos alunos, bem como seu senso estético, empregando tecnologias digitais. É justamente dessa interrelação de conhecimentos que surge o efeito formativo esperado.

Figura 3 - TPACK - Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo



Fonte: Mishra e Koller (2006)

Figura 4 - TPACK audiobook



Fonte: Autor (2020).

Ao posicionar o audiolivro na centralidade desse modelo tríplice, evidencia-se que os conhecimentos possíveis de serem produzidos nessa relação atendem 6 das 7 competências específicas da BNCC (excluindo apenas a 5, que diz respeito às práticas corporais). Além disso, essa metodologia permite que diversas outras habilidades formativas, em diferentes eixos e campos da atuação social previstos sejam realizados. A cada nova aplicação dessa metodologia, um conjunto de novas habilidades pode ser enfatizado pelo professor, decidindo também quais tipos de conhecimentos serão priorizados (de conteúdo, pedagógicos ou de tecnologia).

É notável, entretanto, que na figura 4 não estão contemplados os conhecimentos derivados da relação dos três conhecimentos principais, o Conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK), o Conhecimento de conteúdo tecnológico (TCK) e o Conhecimento de tecnologias pedagógicas (TPK). É desejável que esses conhecimentos estejam à disposição por meio de um processo de formação continuada promovido e incentivado pelas escolas e por órgãos administrativos, como coordenadorias e secretarias de educação, bem como pela busca individual dos docentes.

De forma sucinta, compreende-se que o Conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK) compreende os conteúdos específicos, bem como as metodologias e técnicas pedagógicas de como ensiná-los. O Conhecimento de conteúdo tecnológico (TCK), por sua vez, compreende como os professores irão ensinar os conteúdos por meio da aplicação da tecnologia, havendo diferentes possibilidades e ferramentas para abordagens mais centradas no professor, no aluno, no conteúdo etc. Já o Conhecimento de tecnologias pedagógicas (TPK) compreende a existência diversas tecnologias, além de como o uso de tecnologias particulares mudam o ensino. (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1027–8).

Tais conhecimentos derivados devem fazer parte do processo de formação de professores nos cursos de licenciatura, fazendo do trabalho com a tecnologia uma prática integrada e transversal dos objetivos pedagógicos. Os estudos de Kurtz (2015, 2016), nesse sentido, apontam para a centralidade das TICs no processo de formação de professores de letras, além de reiterarem a importância do TPACK.

A presente metodologia foi elaborada a partir de Cosson (2006, p. 75) e sintetizada abaixo, na tabela 14:

Tabela 14 - Sequência expandida para o letramento literário:

<ul style="list-style-type: none"> • Motivação – Preparar o aluno para entrar no universo do texto; • Introdução – Apresentação do autor e obra, despertar a curiosidade, seleção dos elementos que serão explorados, uso de paratextos; • Leitura – Leitura, acompanhamento e intervalos; • Interpretação – Externalização, registro; <ul style="list-style-type: none"> • Primeira interpretação – ideia global; • Contextualização – separar a literatura da história; <p>Tipo: Teórica, estilística, poética, crítica, presentificação, temática;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segunda interpretação – leitura aprofundada; • Expansão – Relações textuais;
--

Fonte: Rildo Cosson (2009, p. 75-108)

Partindo dessa sequência, a metodologia de ensino desenvolvida foi dividida em 5 etapas, apresentadas e discutidas na próxima seção, a saber:

Etapa 1 – Motivação

Etapa 2 – Introdução

Etapa 3 – Leitura

Etapa 4 – Interpretação

Etapa 5 – Expansão de leitura em sala de aula

Após, na seção 3.3, encontram-se exemplos da metodologia em contexto.

3.1 ETAPA 1 – MOTIVAÇÃO

A etapa de motivação consiste em um dos mais importantes passos para o ensino de literatura, sendo reproduzida a cada intervenção. É possível realizá-la de forma exógena ou endógena. A motivação exógena pode ocorrer por meio de um evento externo à rotina da aula convencional, podendo ocorrer por meio de uma palestra com um certo grupo de estudantes, ou por meio de uma oficina temática direcionada a um grupo específico, aproximando os alunos de temas e objetivos pedagógicos definidos pelos professores e comunidade escolar ou a problemáticas do universo ficcional linguístico e cultural. Nesse sentido, a universidade possui

um papel central social de interlocução com a sociedade, compartilhando saberes, ao mesmo tempo em que se embebe das problemáticas e da realidade social para a qual está formando profissionais. Além disso, outras interlocuções com a comunidade são possíveis, mapeando-se poetas, músicos, contadores de histórias e outros atores sociais da comunidade escolar dispostos a contribuir.

A forma de motivação endógena ocorre em sala de aula, pela atuação do professor regente da disciplina. Ela consiste no contato dos alunos com saberes para os quais ele deseja chamar a atenção, relacionados, principalmente, a competências ou habilidades específicas a serem adquiridas, ou introdução a temáticas, com um autor, com uma estética, com a relevância social de uma obra, entre outros fatores. É altamente recomendável que as obras não sejam estudadas isoladamente, como um objeto por si próprio, mas sim sejam envolvidas em um projeto interdisciplinar mais amplo, que mesmo dentro da própria disciplina, possibilite a conexão e significação com outros saberes.

Ao longo da atuação docente, é possível diagnosticar que o trabalho realizado diariamente pode, por vezes, apresentar desgastes pela rotina, sendo saudável promover um ambiente de colaboração na criação de atividades culturais no ambiente escolar, envolvendo alunos, outras turmas, professores e saberes de outras disciplinas. Essa diversidade de ideias potencializa a significação e ressignificação de saberes oriundos da interação social.

Além disso, é proposto que a tecnologia seja empregada para levar o letramento literário a outros níveis de significação, como possibilitador de formas alternativas de contato com o conhecimento, formando objetos de aprendizagem complexos. Por meio desses, as práticas de letramento tradicionais se interrelacionam com novas possibilidades de leitura e de trabalho com a linguagem falada, escrita e digital.

O uso de ambientes virtuais como o Google Classroom (disponível gratuitamente em classroom.google.com e em aplicativo próprio para celulares) pode auxiliar na criação de ambientes de ensino favoráveis à inovação e ao acesso diversificado de tarefas colaborativas. Essa inovação é de fácil acesso, não exigindo o envolvimento de profissionais de tecnologia da informação ou grandes investimentos em infraestrutura.

Em termos motivacionais específicos à leitura literária, o uso de audiolivros representa um fator positivo na acessibilidade e na flexibilização do acesso aos conteúdos. Além disso, o uso de aplicativos específicos para ouvir e produzir pode dialogar com algumas expectativas de letramento digital contemporâneo dos próprios alunos, pais e comunidade escolar. É importante ressaltar que, quanto mais dispendioso ou sofisticado é tecnologicamente um

aplicativo ou plataforma de ensino, maior são os riscos de frustrações devido a problemas técnicos. Nesse sentido, os audiolivros podem ser usados simplesmente a partir de *players* de arquivos em MP3, via celular, ou mesmo gravados em CDs ou outros dispositivos.

O uso da tecnologia ou de outras formas de narrativa multi e transmidiáticas, popularizadas e de forma interdisciplinar, representa um caminho de redescoberta do conhecimento clássico, canônico e estabilizado, fundamental para compreender as bases epistemológicas pelas quais o mundo do conhecimento é construído.

3.2 ETAPA 2 – INTRODUÇÃO

A partir das obras literárias escolhidas pelos professores, considerando seus objetivos formativos, é possível apresentar, como introdução para os estudos, materiais audiovisuais relacionados aos elementos da obra que o professor deseja enfatizar inicialmente em seu trabalho. É recomendável recorrer a abordagens interdisciplinares, dando sequência aos estímulos motivacionais anteriormente desenvolvidos.

Elaine Showalter (2003) aponta algumas recomendações importantes para o ensino de literatura a partir de manuais pedagógicos de ensino de literatura:

- Uma estrutura clara e organizada.
- Apresentar os objetivos.
- Verificação de conhecimento frequentes.
- Folhas de exercícios, especialmente com espaços para que os estudantes possam responder questões, resolver problemas ou adicionar suas anotações.
- Uma mudança de material ou abordagem a cada quinze minutos.
- Estratégias para a participação dos estudantes – grupos de discussão, solução de problemas, dar exemplos, P&R (perguntas e respostas, grifo nosso).
- Uso de materiais audiovisuais com instruções sobre o que pesquisar, nas quais os estudantes podem escolher a partir várias opções e pontos de vista (SHOWALTER, 2003, p. 51–52, tradução nossa).

Essa compreensão clara da proposta que será desenvolvida, as habilidades envolvidas e como será realizada, proporciona o estabelecimento de uma relação de maior segurança para que as trocas pedagógicas ocorram dentro de um curso, trimestre, semestre, projeto ou outra forma de divisão curricular, portanto, passa-se para uma forma mais específica da abordagem. Assim, as habilidades que envolvem o audiolivro tornam-se centralidade. O professor pode reproduzir um trecho de um audiolivro, solicitando que façam concomitantemente a leitura da obra. Os benefícios dessa abordagem ao longo do processo de leitura são apontados por Beers (1998), Wolfson (2008, p. 106) e Anderson, Hiebert, Scott, e Wilkinson, (1985, p. 23), assim

como a alternância da compreensão escrita pela auditiva são igualmente benéficas, como apontado por Aron (1992, p. 211) e Lesesne (2004), abordados na seção 2.3.

Nessa etapa, também é possível disponibilizar aos alunos trailers de filmes de adaptações ou outros filmes da época como forma de apresentar um contexto sociocultural; reproduzir um trecho do áudio; apresentar um mapa da cidade em que se passa o livro (quando possível); ou mesmo realizar a leitura em voz alta de trecho selecionado da obra. Se o trabalho com audiolivros se torna uma prática constante, é possível ainda se valer de produções realizadas por alunos de outras turmas, anos ou semestres para iniciar um novo ciclo de estudos com a reaplicação da metodologia.

Considerando a determinação de Horizonte de expectativas da Estética da recepção (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.48), é possível desenvolver instrumentos para estabelecimento de um melhor entendimento das percepções iniciais dos alunos sobre um novo tema, obra, autor, ou mesmo problema linguístico específico. É recomendável a utilização de questionários por meio do Google Forms, testes impressos, atividades diagnósticas ou mesmo a realização de uma roda de conversas.

Com esses expedientes é possível também conhecer a percepção dos alunos sobre o que será estudado, seus conhecimentos prévios e visão de mundo sobre as obras, temas, enredos, bem como levantamento de expectativas sobre as relações que se estabelecerão com o conhecimento proposto. É também um momento em que os professores podem conduzir e ou reconduzir os caminhos a serem seguidos, reorientando os gêneros textuais e textos multissemióticos que possibilitem atingir os objetivos, as competências e habilidades desejadas.

3.3 ETAPA 3 – LEITURA

Considerando as possibilidades híbridas de leitura pelo meio impresso e com o uso de audiolivros, é recomendável que seja estabelecido um protocolo de leitura no qual os alunos possam avançar em fases ou etapas, com intervalos regulares (COSSON, 2009, p. 64). É recomendável que a leitura ocorra extraclasse, com prazo determinado para que ela aconteça. É fundamental que o professor realize diagnósticos e avaliações sistemáticos para monitorar, diagnosticar e avaliar as dificuldades que possam surgir ao longo do processo, propondo, assim, formas de superá-las. Com o tempo e as condições adequadas, é possível alcançar os objetivos propostos. Apesar disso, cabe afirmar que o professor de linguagens, bem como a Escola, tem

papel central na formação do leitor e do hábito da leitura. Portanto, a aula deve possibilitar momentos de leitura silenciosa, devidamente mediada pelo professor.

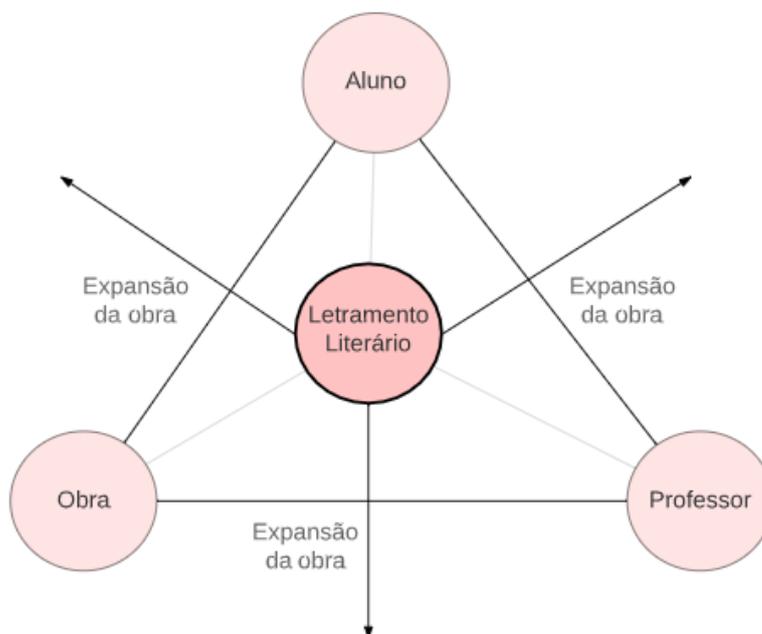
A recomendação de leitura literária em material escrito, enquanto ouve audiolivros, proporciona maior autonomia sobre o processo de leitura do estudante, pois, assim, pode acelerar ou reduzir a velocidade da leitura, revisando sempre que necessário e resolvendo problemas de compreensão (BEERS, 1998; WOLFSON, 2008; RICHARD et al., 2016). Conforme descrito no capítulo 2, no qual o audiolivro é discutido, a leitura, como performance (ZUMTHOR, 2007, p. 35), ocorre neste contexto cultural e situacional, tendo a tecnologia como uma extensão da escola, de forma transparente.

Os ambientes virtuais de aprendizagem de apoio à atividade presencial permitem que o processo de leitura seja monitorado pelo professor por meio da proposição de atividades de leitura e de compreensão de diversas naturezas. Isso é válido para questionários, fichamentos, gravação de *podcasts*, diários de leitura, criação de glossários, mapas mentais, entre outras maneiras de acompanhamento da interação com as escolhidas para estudo.

Ao usar ferramentas digitais colaborativas para edição de texto, como o Google Docs, por exemplo, é possível que o professor possa realizar um monitoramento do desenvolvimento das atividades e desempenho de forma sistemática. Há, ainda, a possibilidade de se estabelecer estratégias para a recuperação de conhecimentos, acompanhamento da frequência e a manutenção do interesse pela leitura. Além disso, é possível que o professor desenvolva a leitura em voz alta em momentos específicos do estudo, considerando seus benefícios comprovados por estudos anteriormente mencionados (ANDERSON; HIEBERT; SCOTT; WILKINSON 1985, p. 23; BEERS, 1998; WOLFSON, 2008, p. 106; WHITTINGHAM, 2013).

A escolha do intervalo de leitura adequado leva em consideração a quantidade de leitura e o tipo desejado de interação entre aluno, obra e professor, cujo processo de significação leva à expansão da obra conforme, a figura 5 abaixo:

Figura 5 - Relação aluno, obra, professor e letramento literário



Fonte: Autor (2020)

O emprego da presente metodologia conduz a práticas de Letramento Literário que propõem a expansão da obra como o motor de um ciclo virtuoso de estudos, pois, à medida em que transcende um objeto estético, reinterpretando-o no mundo pessoal e coletivo do leitor, cria possibilidades de engajamento em um processo de leitura ativa, de mundo e da palavra, tornando-se uma motivação intrínseca para o início de um novo processo de aprendizagem.

Recomenda-se que o processo de leitura seja realizado por meio de arcos interpretativos. Cada arco representa uma unidade de estudos de literatura empregando audiolivros, orientado para alcançar um determinado objetivo pedagógico. Deve, portanto, culminar em um processo avaliativo capaz de orientar e reorientar a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades de letramento literário.

A ideia de arcos interpretativos parte do conceito de intervalo (COSSON, 2009, p. 62-64), no qual os conhecimentos específicos são sistematizados e avaliados em “atividades específicas de natureza variada”. Cosson recomenda que o estudo de uma obra não tenha mais do que três intervalos. Elaine Showalter (SHOWALTER, 2003, p. 96-102) corrobora a ideia tríplice e exemplifica, a partir da experiência de um curso em três aulas, considerando a metodologia em três movimentos: uma para o estudo do início da obra, bem como leituras

introdutórias e contextualizadoras; outra para o seu desenvolvimento e estudos de desfamiliarização da leitura, a partir do exame detalhado de amostras do texto com a metodologia *Close Reading*; e outro movimento que culmina com o desfecho da obra e realização das discussões finais.

Considerando que ambas as referências apresentam elementos favoráveis suficientes a um modelo de ação de leitura tríplice, é possível considerar o método recepcional como uma forma de estabelecer um diálogo entre os conhecimentos prévios dos leitores e ouvintes e os novos desafios de aprendizagem que se estabelecerão. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p.48), o método recepcional é composto por cinco etapas:

- Determinação do horizonte de expectativas: nesta primeira etapa o professor busca conhecer o cotidiano dos alunos, sua vida, valores, crenças, lazer, leituras, entre outras particularidades.
- Atendimento do horizonte de expectativas: momento em que o professor proporciona experiências com textos literários que atendam às necessidades/expectativas dos alunos de acordo com os seus conhecimentos.
- Ruptura do horizonte de expectativas: momento em que são introduzidos novos textos que mexam com as certezas e opiniões dos alunos.
- Questionamento do horizonte de expectativas: nesse momento incentiva-se realizar uma comparação sobre o que o aluno já conhecia e o que aparentava ser novo.
- Ampliação do horizonte de expectativas: última etapa do método, momento em que os alunos se conscientizam das alterações e aquisições adquiridas por meio da experiência com a leitura, quando eles percebem que são capazes de obter novos conhecimentos (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.48).

Ao propormos o diálogo entre os conhecimentos prévios e quem o aluno é com a leitura escolar, possibilitamos que uma cadeia de sentidos se realize, ocasionando rupturas verbais, marcadas pela experiência com a linguagem humana e com o conhecimento acumulado.

Desse modo, é altamente recomendável, que o trabalho com audiolivros inicie a partir de gêneros de menor extensão, como o conto ou poemas narrativos curtos, por exemplo, contemplando um arco interpretativo. Cada novo arco dialoga com o anterior, formando uma rede de conhecimentos, competências e habilidades.

É necessário que os professores estabeleçam critérios para que o desempenho dos alunos possa ser acompanhado, avaliando especialmente a motivação, a interpretação e a aquisição de aspectos metacognitivos propostos pelos objetivos da disciplina. Após a realização de uma experiência mais curta é possível avaliar os efeitos e readequar a metodologia ao trabalho com gêneros mais longos como a novela, o romance, o drama e o teórico, bem como seus respectivos objetivos.

Segundo Showalter (2003, p. 88, tradução nossa) “o ensino de narrativas curtas oferece uma excelente oportunidade de introduzir os estudantes a interações complexas como religião, raça, gênero, classe social e técnica narrativa”. Entretanto, Showalter aponta que o gênero romanesco é muito mais acessível que a poesia e o drama, sendo considerada uma leitura mais agradável e prazerosa para os alunos. Entretanto, afirma que a relação de proximidade e ou identificação com uma obra pode trazer problemas para a realização de trabalho de crítica (SHOWALTER, 2003, p. 89).

O planejamento de arcos interpretativos deve estar conectado com as características de cada turma, prevendo, para isso, tempo suficiente e as condições para que haja a interação com os textos escolhidos. A transição entre a leitura no formato escrito, bem como a sua interação com outras mídias e gêneros textuais e a audição do audiolivro, possibilita um contato ativo e múltiplo, sendo o processo de recepção e interpretação uma Performance (ZUMTHOR, 2007, p. 35). Por essa perspectiva, compreende-se que:

A performance e o conhecimento daquilo que se transmite estão ligados naquilo que a natureza da performance afeta o que é conhecido. A performance, de qualquer jeito modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca (ZUMTHOR, 2007, p. 35).

Segundo Zumthor (2007, p. 36), performance diz respeito ao conjunto das disposições fisiológicas do processo de leitura, alterando física e psiquicamente aquele que lê, especialmente no caso do audiolivro, em que o ouvinte é tocado pela vibração das notas musicais dos fonemas de uma poética verbal que age diretamente nos níveis em que o processo interpretativo ocorre. Tal movimento de leitura deve ser realizado de forma a dar autonomia ao aluno sobre o processo de aprendizagem. Entretanto, reforça a importância do papel da escola na criação de uma rotina de leitura que transcenda a sala de aula.

Considera-se, no processo de leitura, o entendimento de que há uma relação psicolinguística entre linguagem e pensamento, na qual o pensamento codificado pelo escritor é decodificado pelo leitor e trazido novamente para o nível de pensamento. Quanto mais experiente é um leitor, mais facilmente interpreta as pistas deixadas pelo texto, empregando suas competências conceituais e linguísticas (GOODMAN, 1988, p. 11).

A interpretação dos códigos multissemióticos proporcionados pelo texto literário impresso, em áudio, bem como, o estabelecimento de relações com outros textos possibilita que haja uma conexão com o conhecimento com outras formas de expressão, desenvolvendo uma

memória de referências em um repertório linguístico e cultural. No processo de leitura, por meio dos textos literários, o leitor é afetado em sua realidade pessoal pela realidade do livro, sendo um processo criativo que se amplia e se aperfeiçoa, aumentando a possibilidade de relações de novos sentidos. É, portanto, a relação conjunta entre o texto e a imaginação do leitor que se estabelece como um produto da criatividade humana, sendo a dimensão virtual do texto (ISER, 1972, p. 283–284).

Considerando um processo de leitura em um universo multissemiótico, tem-se por base o estabelecimento de relações interdisciplinares e intertextuais. O desenvolvimento do Letramento Literário irá ocorrer e possibilitar o desenvolvimento de uma consciência linguística mais autônoma, na qual o leitor ocupa papel ativo diante do texto e do contexto que o cerca. É indispensável que os objetivos da leitura estejam cuidadosamente planejados pelos professores, de forma a possibilitar que as relações com outros conhecimentos e com a experiência de leitura permitam aprendizagens significativas. Portanto, é fundamental a mediação do professor, usando instrumentos de diagnóstico e avaliação da leitura e da aprendizagem.

3.4 ETAPA 4 – INTERPRETAÇÃO

A partir da leitura e da interpretação, o professor pode conduzir o processo de contextualização da obra (COSSON, 2009, p. 85), fazendo a separação da história contida no enredo, discutindo-a como um objeto estético, linguístico e literário, composto por regras particulares. De acordo com os objetivos pedagógicos estabelecidos, o professor pode dar ênfase a um ou mais tipos de contextualização, como a teórica, história, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática, midiática, interdisciplinar, intertextual, entre outras formas de relações pelas quais o professor deseja conduzir seus alunos.

É importante que, após possibilitar a apreensão global da obra, seja enfatizado o tipo de contextualização conectado com o tipo de atividades propostas que possibilitarão essa interação e o desenvolvimento de diversos momentos para a significação da obra. O professor pode conduzir a diversos tipos de interações com conteúdo e gêneros textuais, explorando múltiplos significados. É possível estabelecer um diálogo com conhecimentos por meio da realização de atividades, bem como, por meio da elaboração de projetos interdisciplinares. A seção a seguir apresentará algumas ideias colocadas em prática.

Como destaca Cosson (2009, p. 94), a primeira interpretação diz respeito a uma interação mais pessoal do aluno com a obra, enquanto o processo de segunda interpretação possibilita que a leitura se torne uma forma de interação social, aproximando os alunos por meio de conhecimentos literários e discursivos que formam uma comunidade de leitores. O processo de segunda interpretação apresenta, também, outra oportunidade para o professor avaliar o processo de leitura realizado por seus alunos e novamente corrigir deficiências de compreensão, alinhando o trabalho com a turma aos objetivos propostos. Assim, a realização de trabalhos escritos, orais, bem como outras formas de apropriação da obra podem ser desenvolvidos nesse sentido.

Dependendo da extensão do texto e disponibilidade de tempo, o processo de interpretação pode ser realizado em apenas um processo interpretativo, a exemplo da sequência simples de letramento literário.

Segundo Zumthor,

A recepção [...] se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É então e tão somente que o sujeito ouvinte ou leitor, encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal. (...) Ela a aproxima, de algum modo, da ideia de catarse, proposta (em um contexto totalmente diferente) por Aristóteles! Comunicar [...] não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer transformação (ZUMTHOR, 2007, p. 53).

É nesse sentido que a possibilidade de múltiplas formas de leitura e de interação proporcionada pelo audiolivro e pela cultura digital abre canais diversos de interação com materialidades textuais diferentes, cuja interpelação do sentido seja flexibilizada e focada na significação, de modo que cada leitor/ouvinte possa desempenhar um papel ativo e mais consciente na construção da significação. Ainda segundo Zumthor (2007, p. 60), a leitura tem no barulho da voz seu pano de fundo, sendo uma necessidade ouvir e conhecer, sendo essa uma voz que a cultura do registro escrito fez esquecer.

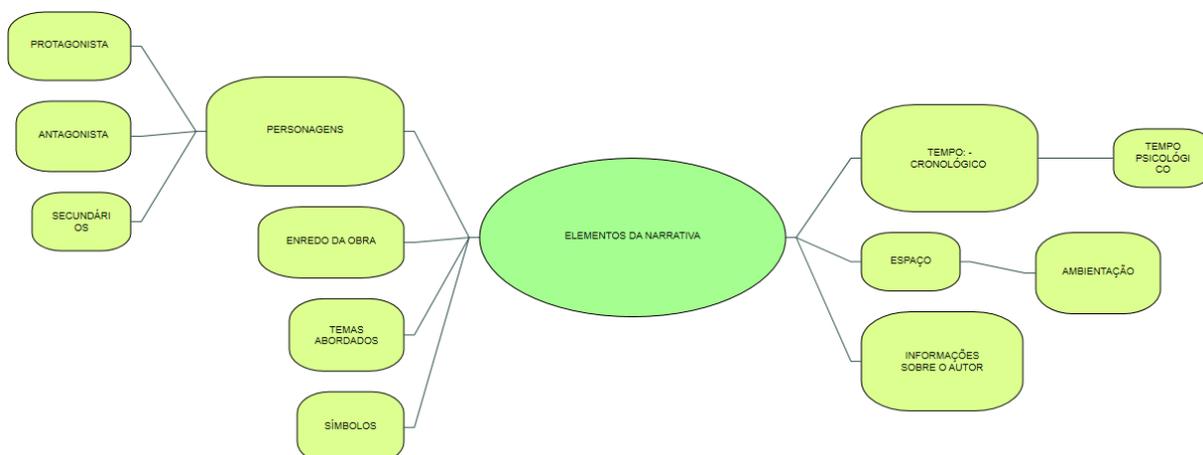
Embora consideramos a dimensão da voz e da escrita como complementares, é importante reforçar que a ideia da autonomia na interpretação é dada pela experiência e prática dos conhecimentos da literatura, cujo registro escrito apresenta uma forma privilegiada de preservar e transmitir a experiência a outros seres humanos, distantes espacialmente e cronologicamente, nos tornando sensíveis ao outro e à sua diversidade (COMPAGNON, 2009, p. 46). Como já destacado na seção 1.3.1, a leitura não se trata apenas de uma prática educativa,

e sim de um hábito pessoal que leva à transformação (BLOOM, 2001, p. 17; TODOROV, 2009, p. 33).

A interpretação, segundo a visão de Cosson (COSSON, 2009, p. 65-66), estabelece relações de sentido por meio da interpretação em uma dada comunidade de leitores, a partir da realização de um registro escrito, que possibilita a relação de troca de saberes entre os diversos sujeitos envolvidos no processo de leitura e troca de significados. Essa construção pode ocorrer por meio de eventos com um grande número de leitores, ou mesmo com uma comunidade menor, como uma turma. Considerando que diversas turmas podem estar realizando o estudo de literatura por meio de audiolivros, esse fato permite que leitores de grupos diversos tenham, na leitura e na produção desse tipo de material, elementos suficientes para realizar trocas de experiências, tal que os alunos de séries mais avançadas se reconheçam no trabalho dos colegas, ressignificando suas próprias práticas.

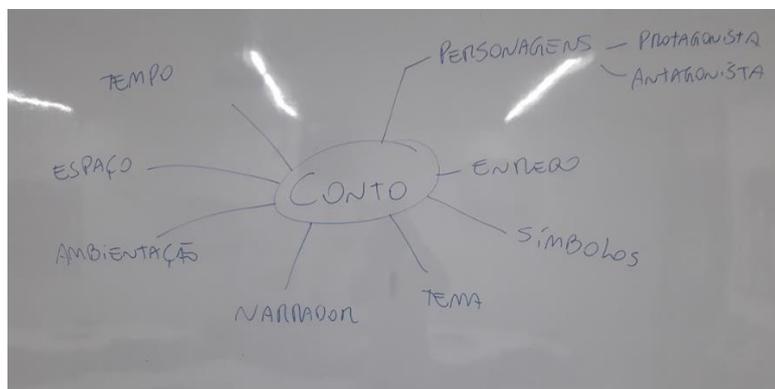
Como forma de sistematizar a leitura, a partir de nossa experiência com o ensino de contos, é recomendável a realização de mapas conceituais, ou mapas mentais, a partir dos elementos da narrativa. Tal recurso se mostra viável, tanto do ponto de vista técnico quanto pedagógico, uma vez que pode ser realizado por meio de aplicativos, sites (figura 6), ou mesmo à mão, aproveitando as habilidades criativas dos alunos para aperfeiçoar seu apelo visual. Além disso, o professor pode facilmente desenhá-los no quadro (figura 7) ou mesmo projetá-los, caso assim deseje.

Figura 6 - Mapa mental feito digitalmente com Nvivo



Fonte: Autor (2020)

Figura 7 - Mapa mental feito no quadro



Fonte: Autor (2020)

A partir da construção de uma ideia do todo, em uma primeira interpretação, outros movimentos interpretativos podem ser realizados, de acordo com os objetivos do professor. Cosson (2009, p. 66), nesse sentido, afirma que é necessário que a interpretação seja compartilhada como forma de ampliar os sentidos coletivamente. Para tanto, deve haver o registro e a externalização da leitura. É válido ressaltar que a gravação de registros orais pode auxiliar na elaboração de uma memória de leitura, de forma que os alunos possam reelaborar esse registro, aperfeiçoando sua expressão linguística por um processo de autocrítica.

Por meio das mediações escolhidas, o professor pode enfatizar os percursos formativos planejados, criando as interlocuções com outras mídias, outros discursos, teorias, ou mesmo, desenvolvendo as competências e habilidades específicas. Nesse sentido, Cosson (2009, p. 86-90) propõe a Contextualização da obra como a forma de aprofundar os conhecimentos, diferenciando-a em teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Após esse movimento de leitura e significação, Cosson (2009, p. 92) indica a realização de uma segunda interpretação, ligada com o movimento de contextualização, de forma direta ou indireta.

Partindo dessa ideia, recomendamos que o percurso de construção de sentidos, por meio da leitura e da realização de atividades interpretativas, seja planejado e mediado pelo professor conforme o conhecimento das características da turma, seus conhecimentos prévios e potencialidades. O trabalho com os gêneros orais, no entanto, possibilita que novas relações sejam realizadas com o texto diante da leitura atenta e exame das características linguísticas e literárias para que possa ser gravada. Ao mesmo tempo em que a gravação de audiolivros e *Podcasts* representa a possibilidade da construção de uma ferramenta interpretativa para si e

para uma comunidade de leitores. Por meio dessas possibilidades a obra se expande, fazendo novas relações por meio do desenvolvimento de Conhecimento de Conteúdo (*Content Knowledge*) e Conhecimentos de Tecnologia (*Technological Knowledge*), previstos pelo TPACK.

É nesse sentido que o Letramento Literário se apresenta como central no processo de construção de conhecimentos interdisciplinares mais complexo. Na seção 3.3 serão apresentados exemplos de processos interpretativos considerando contextos específicos de alunos e de atuação profissional, justificando as escolhas teóricas e metodológicas realizadas.

A seção a seguir apresenta a proposição de uma forma de expansão da obra por meio de audiolivros.

3.5 ETAPA 5 – PRODUÇÃO DE AUDIOLIVROS

O processo de expansão da obra possibilita transcender suas relações textuais, estabelecendo conexões com outros textos. Nesse sentido, é importante destacar as tendências teóricas e midiáticas previstas pela BNCC, na qual a tecnologia e outros gêneros correntes ganham destaque. É importante, nesse processo de expansão, que o professor possa tornar evidente para o aluno as infindáveis relações que a literatura tem com outras formas de expressões artísticas, culturais e midiáticas, especialmente com o uso das tecnologias digitais.

A gravação de audiolivros consiste em uma forma de expansão do estudo da literatura sem precedentes no ensino brasileiro e mundial. Os benefícios possibilitados pela gravação de audiolivros pelos alunos representam um ganho qualitativo e quantitativo na qualidade de leitura, na motivação e na apropriação da linguagem, saindo da virtualidade da relação leitor-texto para ganhar vida na relação leitor-texto-mundo, por meio da materialidade da voz.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 59), é necessário que o ensino de literatura considere as multissemioses no ensino, de modo que os jovens possam explorar as possibilidades expressivas das diversas linguagens, fazendo reflexões que

[...] envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica (BRASIL, 2018, p. 59).

Ao mesmo tempo em que a literatura se redimensiona por meio do registro fônico e pelo uso de aparatos tecnológicos digitais, ela realiza sua função primeva de enunciar, contar, narrar e emocionar, remetendo à tradição oral dos poetas e contadores de histórias sobre os quais os anais históricos tecem seus registros.

Considerando, portanto, o percurso teórico apresentado ao longo desta tese, bem como as experiências docentes e extensionistas ora mencionadas, é proposto abaixo um protocolo para a produção de audiolivros por alunos.

Protocolo para a produção de audiolivros:

1. Preparação e uso consciente da voz;
2. Leitura e interpretação do texto;
3. Estudo de elementos expressivos e prosódicos do texto – pontuação, entonação, pronúncia, ritmo, velocidade e pausas;
4. Preparação do texto para a gravação;
5. Gravação;
6. Revisão;
7. Edição;
8. Armazenamento;
9. Compartilhamento.

É importante destacar que cada uma das etapas propostas por esse protocolo não possuem uma finalidade em si mesma e, sim, representam habilidades de letramento importantes para o estudo escolar e para a vida dos alunos fora das salas de aula, sendo que muitas delas são desenvolvidas naturalmente ao longo da vida escolar e acadêmica.

A preparação da voz consiste na construção de uma conscientização da importância do uso correto e qualificado da voz, que pode ir de simples e importantes dicas de saúde, até a proposição de palestras ou oficinas com profissionais da área da fonoaudiologia, otorrinolaringologia, comunicação social, ou, especialmente, envolvendo pais e membros da comunidade que possuam tais conhecimentos. Nesse sentido, é importante destacar os malefícios do consumo de bebidas alcoólicas, bebidas à base de cola, alimentos com alto teor de açúcar e, principalmente, os nefastos malefícios do cigarro. É importante destacar, nesse sentido, que a preparação da voz para a gravação deve prever exercícios de respiração e aquecimento da voz.

O estudo do texto, previsto anteriormente, pode conter já em seu processo interpretativo o desenvolvimento de uma conscientização linguística e expressiva. Entretanto, pode ser retomado com maior ênfase a partir da avaliação do professor caso diagnostique dificuldades na expressão oral de seus alunos.

A preparação da gravação consiste no resultado da interação dos alunos com o texto, apropriando-se dele em sua materialidade, interagindo com a escrita por meio da elaboração de notas, rubricas, destaques, riscos e rabiscos. É evidente que, para a elaboração dessa etapa, os alunos devem usar cópias, preservando o acervo da escola.

Para a gravação do texto é importante orientar para o uso das ferramentas que o professor julgar mais relevantes e viáveis. A escolha do mecanismo de gravação apropriado minimiza problemas e facilita o trabalho de edição posterior. Baseado em nossa experiência com alunos nas escolas, os telefones celulares, em especial os Smartphones, possibilitam que os aplicativos de gravação de voz sejam a melhor alternativa. Há quem prefira fazer a gravação no aplicativo Whatsapp em trechos menores, que podem ser regravados caso haja algum problema na leitura. É recomendado que, caso os alunos cometam algum erro de pronúncia, de leitura ou de outra ordem, realizem 3 segundos de silêncio após o erro, identificando-o, assim, facilmente, na hora da edição. Apesar disso, outros aplicativos e equipamentos também podem ser utilizados.

O processo de revisão é tão importante quanto a gravação em si, sendo sua continuidade. Assim, os alunos poderão ouvir, não sem estranhamento, suas próprias vozes e compreender mais sobre seu processo de leitura, corrigindo sua pronúncia ou outros elementos prosódicos que julgarem inadequados. A edição e a revisão estão intimamente conectadas, de modo que, se recomenda o uso de softwares com uma maior gama de recursos a serem usados no computador. Entretanto, é possível obter resultados satisfatórios com aplicativos para o celular. Recomenda-se para isso o Audacity para computador e o Wavepad, ambos gratuitos.

Atualmente é possível fazer o armazenamento dos dados em nuvens de dados gratuitamente, representando um avanço tecnológico inigualável comparados aos disquetes, e mesmo aos CDs. O uso de nuvens sincronizadas com o celular e com o smartfone torna viável um *backup* automático da produção, à medida em que é salvo. Para isso é recomendável as nuvens do Onedrive, Google Drive, Dropbox e Mega. É recomendável que o professor opte por criar uma atividade específica na Google Classroom, para que os alunos possam entregar seus áudios por esse meio, facilitando o gerenciamento do recebimento, bem como sua avaliação. É

possível, no entanto, que o professor crie uma pasta compartilhada em uma nuvem e que os alunos façam a entrega, salvando os arquivos gravados diretamente.

O compartilhamento dos audiolivros é uma atividade de letramento ímpar e recompensadora, de modo que a escola pode realizar, ao final do período letivo, um evento de lançamento dos audiolivros, envolvendo as famílias e a comunidade escolar nesse processo. Além disso, o material gravado pode fazer parte de um acervo digital disponibilizado pela biblioteca da escola, podendo ser materializado em mídias físicas como CD, DVD ou mesmo por meio de links ou códigos QR.

É importante, no entanto, levar em consideração que muitos dos livros trabalhados pelas escolas são protegidos por direitos autorais, seja em seu texto ou em sua tradução. Nesse sentido, recomendamos que haja uma orientação dos professores de que somente seja realizada a gravação de títulos em domínio público.

Vale destacar que os audiolivros gravados pelos alunos de uma dada turma ou ano, podem servir de subsídios para dar início às atividades de letramento conforme apresentado na etapa 2 – Introdução.

3.6 ETAPA 6 – EXPANSÃO DA OBRA

Considerando que a BNCC (2018, p. 486-488) prioriza os conhecimentos para a área das linguagens a partir de campos de atuação social por meio da linguagem e suas tecnologias, é importante ter em mente que o estudo teórico e prático, por meio de elementos multissemióticos ou de multiletramentos, considera que a comunicação contemporânea ocorre pela incorporação de diversos sistemas de signos em sua constituição.

Nesse sentido, o estudo da obra literária como centralidade nesse processo e sua expansão para diferentes gêneros textuais híbridos nos dá a possibilidade de, enquanto professores, propor atividades nas quais a cultura clássica escolarizada dialogue com a cultura popular e de consumo, com a qual os estudantes possuem maior familiaridade.

Assim, elaboramos abaixo uma lista de atividades que podem ser adaptadas livremente conforme os objetivos pedagógicos dos professores, as obras literárias de interesse e a relação de projetos interdisciplinares, fortalecendo o projeto institucional da escola.

1 - Elaboração de *podcasts*:

A partir de um projeto de estudos, de leitura ou de pesquisa, independentemente da área de ensino, os alunos podem realizar a gravação de áudios apresentando os novos conhecimentos obtidos. É possível pensarmos na análise de uma obra literária; a interpretação dos dados sobre o crescimento das taxas de inflação em matemática; os índices de natalidade, de mortalidade e assassinatos em geografia; ou as formas de prevenção de doenças como a dengue, a AIDS, ou mesmo o Coronavírus. Além de possibilitar a relação da teoria com a realidade social, os alunos poderão contribuir com o letramento em sua comunidade, difundindo esses conhecimentos por meio de rádios locais ou mesmo redes sociais.

2 – Elaboração de *posts* literários:

Os alunos podem se valer das redes sociais para produzir e difundir a literatura com fragmentos de obras estudadas a partir de diversos temas: alegria, tristeza, amor, preconceito, beleza, entre outros. Assim, além de realizar estratégias de leitura, desenvolvem habilidades de formatação e difusão de conteúdo web, com as devidas fontes e credibilidade. Além disso, por meio dessa atividade é possível exercitar a perspectiva visual, o senso de profundidade, os planos e enquadramento da fotografia digital.

3 – Criação de jogos

A partir da leitura de obras literárias, os alunos podem realizar a criação de cartas no estilo RPG ou baseadas no Supertrunfo, a partir da análise de personagens da literatura, condensando características físicas, psicológicas, vícios, virtudes, e até mesmo criando superpoderes hipotéticos para personagens clássicos. Por exemplo: que poderes obscuros teria Macunaíma?

A partir da criação de cartas com características de personagens, ambientes em que se passam as obras e os artefatos usados, é possível criar diferentes narrativas, a partir de novos temas propostos pelos professores. A figura 8 traz um exemplo de cartas produzidas em sala de aula.

Figura 8 - cartas com características de personagens, ambientes e artefatos



Fonte: Autor (2020)

4 – Criação de narrativas transmídia:

Essa proposição foi criada a partir dos pressupostos da BNCC (2018, p. 487) considerando ainda que as narrativas transmídia não dizem respeito somente à adaptação de obras para outras mídias e sim à criação de novos universos ficcionais, expandindo-os a partir de diferentes sistemas de significação, como o verbal, o icônico, o audiovisual, entre outros (SCOLARI, 2013, p. 24). Assim, é possível ousar a elaboração de projetos de escrita criativa na escola em diversos gêneros, como quadrinhos, audiodramas, filmes de curta metragem e mesmo textos de gêneros literários, como contos, romances e poemas.

A elaboração de narrativas transmídia pode propor, por exemplo que personagens consagrados da literatura tirem férias na cidade onde fica a escola, envolvendo-se em confusões e aventuras sem fim. Uma máquina do tempo, um manuscrito, um mapa, um túnel, ou mesmo um livro velho encontrado na casa da avó, podem ser gatilhos para a criação de um novo enredo.

Além disso, as narrativas transmídia podem se valer dos formatos de áudio para ganhar profundidade e envolvimento dos alunos. Apesar de divertido, é necessário ressaltar que o desenvolvimento de projetos dessa natureza deve ser avaliado e planejado com muito cuidado pelos professores, pois sempre pressupõe bastante trabalho. Além disso, é possível realizar propostas interdisciplinares com o uso de mapas antigos da cidade, personalidades famosas da história e acontecimentos locais, que, ficcionalizados, estimulam o conhecimento dos originais, ressignificando-os.

Dessa forma, é possível citar exemplos brasileiros de narrativas transmídia que podem ser utilizadas em diálogo com os conteúdos escolares, bem como inspirar outras iniciativas nesse sentido.

A série *Brasiliانا Steampunk* (TAVARES, 2014) possui, entre outras obras, o livro *A lição de Anatomia do Temível Doutor Louison* que propõe uma reescrita de personagens consagrados da literatura clássica brasileira, como Isaías Caminha, de Lima Barreto, Simão Bacamarte, de Machado de Assis, Solfieri, de Álvares de Azevedo, Doutor Benignus, de Emílio Zalar, Vitória Acauã, de Inglês de Souza, entre outros, cujas aventuras se passam em uma cidade ficcionalizada, chamada Porto Alegre dos Amantes.

A partir do livro impresso, a série desdobra-se em múltiplas plataformas e gêneros midiáticos, com o audiolivro, o audiodrama, a publicação de contos extras, *webcomic*, mapas, anúncios comerciais ficcionais Steampunk de 1911, cartões postais estilizados à época, suplemento escolar, o jogo de cartas *Cartas à vapor*, e a produção da web série chamada *A todo Vapor* (figura 9), que atualmente encontra-se em fase de pós-produção.

Figura 9 - Alguns produtos da série transmídia *Brasileana Steampunk*



Fonte: <http://brasilianasteampunk.com.br>; Imagem editada pelo autor (2020)

A obra *A Lição de Anatomia do Temível Dr. Louison* apresenta um mapa de sua cidade ficcional, Porto Alegre dos Amantes, construído com base na planta de Porto Alegre (RS) da década de 1910. Essa ficcionalização da história permite que os alunos se divirtam e aprendam muito em projetos interdisciplinares, contando e recontando a história das suas próprias cidades, revisitando lendas urbanas e “causos” famosos de domínio popular. A reconstrução histórica e a ficcionalização de espaços conhecidos exige um complexo processo de pesquisa com resultados surpreendentes. A figura 10 reproduz o mapa citado.

Figura 11 - Passeio turístico por Porto Alegre dos Amantes



Fonte: Bestiário criativo/Sarjeta Especial (2014). Disponível em: <https://brasilianasteampunk.com.br/audios-dramaticos/>. Acesso em 02 jan. 2020

Outras ideias a partir da produção transmídia dizem respeito à criação de materiais de outros gêneros textuais, produzindo anúncios de produtos que poderiam ter sido parte de um dado universo ficcional, como no caso de *A Lição de Anatomia do Temível Dr. Louison*, um secretário robótico, exemplificado na figura 12.

Figura 12 - Secretário robótico

Com Preguiça de Escrever seu Noitário?
Esquecendo Compromissos Importantes?
Cansado dos Antiquados Cadernos e Canetas?

Tenha um Indispensável

Secretário Robótico I-PODE F16

Um Substituto para Tudo o que Importa!

Disponível nos Modelos Feminino e Mum 2.1.
Diferentes Vozes para Agradar aos Ouvidos Cansados e Carentes.

Programações Disponíveis:
Despertador, Vigia, Agenda, Café na Cama, Gravação de Voz, Composição de Cartas, Noitário Eletrônico e Retirar Lixo.
Exclusivo para Modelos Femininos:
Massagens Relaxantes e Eróticas.
Diga Adeus à Solidão e Sinta-se um Marajá!
Você não Precisarà Deixar a Cama ou Sofá para Nada!

Com Ele, Você não Perderá mais Nenhum Compromisso! Além de Não Precisar de Nenhum Ser Humano para Nada!

Fonte: Tavares, Enéias; Lang, Jéssica (2014).

Disponível em: <http://brasilianasteampunk.com.br/contato/educacional/>. Acesso em 02 jan. 2020.

Um dos gêneros textuais muito apreciados pelos alunos é, sem dúvidas, a história em quadrinhos (HQ). A partir da leitura, interpretação e expansão de seu universo ficcional, as HQs podem servir como uma maneira de apropriação de elementos particulares de uma obra literária, exigindo habilidades de síntese, criatividade e o trabalho colaborativo. Cada grupo de alunos pode ficar responsável por uma etapa de produção, de modo que as potencialidades de cada um sejam exploradas da melhor forma possível. Nesse sentido, as *Webcomics* da série Brasileira Steampunk, *A Todo Vapor* (figura 13), podem ser a motivação e ponto de partida para que novas narrativas sejam criadas a partir das leituras das aulas de literatura. As histórias em quadrinhos da série estão disponíveis gratuitamente no site Cosmo Nerd¹⁶.

Figura 13 – Web comic *A todo vapor*



Fonte: Tavares et al. (2018)

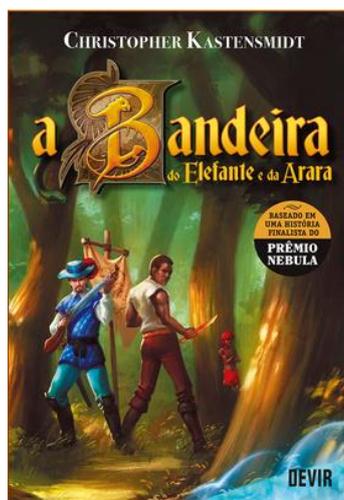
¹⁶ <https://cosmonerd.com.br/a-todo-vapor-webcomics/>

Desde seu início, em 2014, a série *Brasiliانا Steampunk* tem produzido materiais transmídia, a partir da literatura brasileira, o que possibilita o desenvolvimento de habilidades de letramento em sala de aula. Ao desmistificar os grandes autores e obras clássicas, emblemáticas da cultura brasileira, a série aponta caminhos aos novos leitores, o que pode resultar em grandes possibilidades de ressignificação e recriação. Como continuidade da série, no ano de 2019 foi lançado, na Bienal do Livro do Rio de Janeiro, o romance *Juca Pirama: marcado para morrer* (TAVARES; DIAS, 2019), inspirado no poema épico de Gonçalves Dias.

Outro exemplo de produção cultural transmídia no Brasil é *A bandeira do elefante e da arara*. Este projeto de literatura fantástica criado por Christopher Kastensmidt expande um mesmo universo ficcional em mídias diferentes. Ao longo dos seus 10 anos de produção, inicia com a publicação de narrativas curtas, como a noveleta de estreia chamada *Encontro fortuito* (KASTENSMIDT, 2011), recebendo diversas menções e prêmios, como Realms of Fantasy 2010 Readers' Choice Awards, além de ter sido finalista do prêmio Nebula em sua categoria.¹⁷

Esse universo que será ampliado posteriormente para *A bandeira do elefante e da arara* (KASTENSMIDT, 2016), recebendo outras noveletas e uma compilação e novas histórias no volume homônimo, no qual introduz os personagens da série, Gerard Van Oost, um bandeirante holandês e Oludara, um guerreiro iorubá escravizado que vivem suas aventuras em pleno Brasil colônia.

Figura 14: A bandeira do elefante e da arara



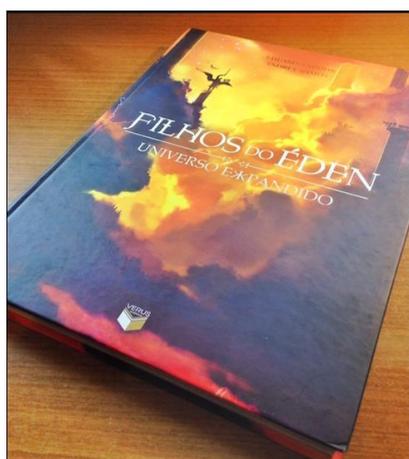
Fonte: Kastensmidt (2019).

¹⁷ <https://www.eamb.org/brasil/projetos/o-encontro-fortuito-de-gerard-van-oost-e-oludara/>

A partir das narrativas literárias, foi recentemente lançado o livro para interpretações de papéis (RPG) que permite que os leitores/jogadores possam desenvolver seus próprios personagens e narrativas ambientadas no Brasil de 1576 (KASTENSMIDT, 2017). Além disso, o universo conta com uma *graphic novel* baseada na narrativa literária, website que disponibiliza materiais extra que podem ser baixados da internet. O site e as redes sociais representam importantes formas de interação entre o autor, a obra e seus leitores, especialmente pelas possibilidades pedagógicas interdisciplinares que surgem da utilização de uma obra literária e posteriormente a apropriação desse universo ficcional com fundo histórico pelos alunos.

Dentre outras iniciativas transmidiáticas brasileiras, é possível destacar a tetralogia angélica de Eduardo Spohr. As obras *A Batalha do Apocalipse*¹⁸, *Herdeiros de Atlântida*¹⁹, *Anjos da Morte*²⁰ e *Paraíso Perdido*²¹ desenvolvem suas narrativas na terra e no mundo espiritual, povoado por anjos, demônios e outras criaturas com influências de mitologias de diversas origens e cercadas por misticismo. Após a publicação do quarto volume da série, o autor lançou o livro chamado *Os filhos do Éden: Universo expandido*²² (Figura 15), que possui caráter inovador comparado à publicação literária tradicional.

Figura 15: Os Filhos do Éden



Fonte: O autor (2020)

¹⁸ Spohr (2007).

¹⁹ Spohr (2011).

²⁰ Spohr (2013).

²¹ Spohr (2015)

²² Spohr (2016).

A inovação da publicação de um universo expandido está, segundo o autor, na elaboração de uma enciclopédia ilustrada do universo criado pelo autor, além de um jogo de RPG, contendo textos, imagens e organogramas. As histórias dos principais acontecimentos são apresentadas de forma cronológica, com o objetivo de auxiliar o leitor a se situar nos detalhes da história; a obra apresenta os cenários, as castas de personagens, os heróis e vilões centrais e seus poderes, bem como usar todo esse universo de forma lúdica, interpretando papéis nesse universo. As entrevistas com o autor estão disponíveis em podcasts no seu site, que possui canais de interação com o autor²³.

Uma das seções de *Os filhos do Éden: Universo expandido* dedica-se à diretrizes e técnicas de escritas básicas para apoiar aos leitores que também se propõem a escrever suas próprias narrativas a partir do universo ou dos personagens do autor, de modo que as Fanfictions²⁴ possam dialogar com o autor, fornecendo importante *feedback* sobre a recepção da obra e subsídios para a construção de novas narrativas. O que antes já fora condenado como apropriação indevida de propriedade intelectual, hoje é considerado pelos autores, como um valioso canal de diálogo com seus leitores, valorizando e ampliando o universo ficcional, igualmente indicando caminhos para a criação de novas obras.

As iniciativas transmídia de *Brasiliiana Steampunk*, de *A bandeira do elefante e da arara*, e de *Os Filhos do Éden* representam exemplos de convergência dos meios de comunicação destacados por Jenkins, explorando a cultura participativa e a inteligência coletiva (JENKINS, 2013, p.31-32). Os escritores também agem como produtores e multiplicadores culturais, cuja presença não se faz somente por sua obra, tendo as redes sociais e as páginas da internet um papel fundamental na abertura desse diálogo. As comunidades virtuais hospedadas em sites, aplicativos e fóruns de discussão online possibilitam que além do retorno da recepção de sua obra, os autores também possam estabelecer tendências para novas obras, tornando as redes de conteúdos mais complexas, dinâmicas e estimulantes para quem está imerso em seu universo.

²³ <http://filosofianerd.blogspot.com/2016/07/enciclopedia-ilustrada-da-tetralogia.html>

²⁴ As informações sobre a obra de Eduardo Spohr foram extraídas do site pessoal do próprio escritor: <http://filosofianerd.blogspot.com/2016/07/enciclopedia-ilustrada-da-tetralogia.html> acessado em 24 de out. 2018.

Uma constante diagnosticada na produção transmídia é a ampliação do papel dos leitores no jogo ficcional, propondo experiências únicas de imersão nesse universo. Assim, os autores e editoras disponibilizam materiais extra, físicos e digitais, gratuitos e pagos mantendo o interesse, o consumo e mantendo vivo o interesse pela obra.

Considerando as riquíssimas possibilidades de expansão da obra por meio das narrativas transmídia, alunos e professores podem construir suas próprias releituras e apropriações da literatura, cultura e história brasileiras, ampliando os universos ficcionais e criando outras formas de interagir com as obras literárias e com a cultura, expandindo-as conforme suas necessidades comunicativas, teóricas, pedagógicas e segundo as orientações da BNCC.

Cabe destacar que, para este trabalho de tese, a série Brasileira Steampunk trouxe uma inspiração fundamental, servindo como gatilho para propor uma forma diferenciada de ensino de literatura. É possível perceber que a produção cultural de seus autores dialoga com as necessidades formativas apontadas pela BNCC, especialmente ao realizar uma aproximação entre a formação literária de base e as tecnologias e novas formas de uso da linguagem que surgem desse processo. Desse modo, as reflexões originadas acerca da cultura Steampunk e da produção cultural transmídia apontaram caminhos para a proposição de inovações metodológicas no ensino da literatura, estando presentes de diversas formas nas atividades realizadas nas escolas.

A partir do percurso teórico e prático diagnosticado e proposto até o momento, a seção seguinte apresenta o resultado da aplicação da metodologia de ensino de literatura, a partir da experiência contextualizada na seção 3.1 e descrita ao longo do capítulo.

4. APLICAÇÃO DA METODOLOGIA USANDO AUDIOLIVROS

A tecnologia, nesse sentido, representa um aspecto central de um planejamento pedagógico, devendo ser cuidadosamente escolhida, uma vez que nem todas as escolas possuem acesso a salas de recursos, a salas de informática ou mesmo acesso à internet, por exemplo. Mais uma vez, o uso do audiolivro no ensino se apresentou como uma experiência viável do ponto de vista técnico, pois pode ser reproduzido com qualquer dispositivo de áudio, e gravado com qualquer aparelho de gravação. Com aparelhos celulares simples é possível reproduzir e gravar audiolivros, apesar do fato de que a grande maioria dos alunos tem acesso a Smartphones, que cumprem essas tarefas facilmente.

A etapa da edição, no entanto, demanda recursos mais avançados, como Smartphones mais sofisticados ou computadores. Apesar dessa preocupação, as escolas com as quais tivemos contato possuíam recursos tecnológicos suficientes e à disposição para o trabalho, como sala com computadores, rede de internet e os smartphones dos próprios alunos.

Ao considerar os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos 1 e 2, e a proposição metodológica apresentada no capítulo 3, este capítulo apresenta o resultado das experiências com a metodologia para o ensino de literatura usando audiolivros em duas escolas de ensino médio, denominadas Álef e Bet. Inicialmente, nesse capítulo, é apresentado um estudo de contexto, situando e relacionando a pesquisa doutoral realizada na Universidade Federal de Santa Maria, com a atividade de extensão realizada pela Unijuí, que resultou na interação com escolas do município de Ijuí. Em seguida, cada uma das etapas realizadas é apresentada de forma geral, para, na sequência ser analisada detalhadamente, conforme as experiências vivenciadas em cada turma e em cada uma das escolas. O capítulo é finalizado com reflexões e avaliações da experiência, apontando limitações do estudo percebidas e sugestões para novas pesquisas.

Como forma de contextualização, é necessário destacar que as reflexões das quais originou-se esta proposição, devem-se aos estudos teóricos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, iniciados em 2016. Ao estabelecer-se contato com a produção ficcional de artistas brasileiros contemporâneos que ressignificam a cultura literária, foi possível vislumbrar possibilidades de repensar também o ensino da literatura. Por meio da produção transmídia, crossmídia, da produção audiovisual e

da linguagem multissemiótica, novas ideias surgiram para o ensino, considerando as necessidades formativas percebidas no contexto de atuação docente.

A proposição de uma metodologia para o ensino de literatura, capaz de impactar positivamente nas práticas de Letramento Literário escolar, segundo esse entendimento, deveria igualmente contemplar os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular mais recente. É importante destacar que os estudos que deram origem à BNCC atual, ocorreram entre 2016 e 2018, em meio a um cenário de grandes tensões sociais e mudanças políticas no Brasil, levando o projeto a diversas incertezas quanto a sua viabilidade. Por exemplo, a versão anterior da BNCC, publicada em 2016, propunha o trabalho com a literatura a partir de uma inversão cronológica na escolha das obras a serem estudadas, sendo sugerido que o estudo fosse iniciado com obras contemporâneas, encerrando-se, ao terceiro ano, com as obras mais antigas, referentes à fundação cultural, social e política do país. Enquanto isso, a versão atual suprimiu, por exemplo, aprofundamentos sobre a concepção de Literatura e de Letramento Literário, por exemplo, limitando-se a fazer referências ao documento do ensino fundamental (BRASIL, 2018).

Do mesmo modo, é importante situar a necessidade de uma proposta inovadora diante das dificuldades observadas nas práticas de ensino de leitura, literatura e na formação de professores. Portanto, as experiências empíricas do autor desta tese enquanto professor, pesquisador e extensionista, motivaram a busca de soluções que dialogassem de forma mais próxima com as necessidades de alunos e professores, promovendo a leitura literária a partir de gêneros primários como o oral, considerando o contexto da rede pública e privada de ensino.

O objetivo central da pesquisa passou a ser o Letramento Literário, caracterizado e discutido no capítulo 1. É notável que as formas de acesso à informação estão cada vez mais fragmentadas, rápidas e plurais, permeadas por sistemas multissemióticos de linguagem. Dessa forma, é necessário que a escola lance mão de formas de letramento que forneçam os subsídios necessários para o desenvolvimento de competências e habilidades que extrapolem a relação leitor-texto tão somente.

Assim, as pesquisas sobre mídia e seus desdobramentos contemporâneos (multimídia, crossmídia, transmídia etc.), conforme registradas no Capítulo 2, apontaram o estudo do audiolivro como um caminho de grandes possibilidades pedagógicas e formativas. Além disso, o audiolivro fornece as condições de se estabelecer um ensino contextualizado com os problemas contemporâneos da literatura e da cultura, ao mesmo tempo em que representa uma conexão com novas formas de letramento, por meio das quais a tecnologia viabiliza o acesso

ao conhecimento acumulado pela tradição científica, acadêmica e literária, assim como à sua produção.

A tecnologia, nesse sentido, representa um aspecto central de um planejamento pedagógico, devendo ser cuidadosamente escolhida, uma vez que nem todas as escolas possuem acesso a salas de recursos, a salas de informática ou mesmo acesso à internet, por exemplo. Mais uma vez, o uso do audiolivro no ensino, se apresentou como uma experiência viável do ponto de vista técnico, pois pode ser reproduzido com qualquer dispositivo de áudio, e gravado com qualquer aparelho de gravação. Com aparelhos celulares simples é possível reproduzir e gravar audiolivros, apesar do fato de que a grande maioria dos alunos tem acesso a Smartphones, que cumprem essas tarefas facilmente.

A viabilização do estudo prático do projeto ocorreu em 2018, com a aprovação do projeto de extensão Traças Digitais: Audiolivros para a formação de leitores, professores e comunidade, na modalidade ação comunitária, pela Vice-Reitoria de Pós-Graduação Pesquisa e Extensão da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Por meio de tal projeto foi possível compor uma equipe de trabalho coordenada pelo professor Anderson Amaral de Oliveira, autor desta tese, bem como, por outros professores, alunos bolsistas e voluntários, cujo valoroso e incansável trabalho foi imprescindível para a execução do projeto.

Ao longo do primeiro semestre de 2019 foi constituído o grupo, com a seleção, substituição e manutenção dos bolsistas, para dar início a um processo de formação. Os membros foram selecionados visando à interdisciplinaridade da sua formação, além do interesse na temática e disponibilidade de tempo para dedicar-se ao projeto. As atividades de formação possibilitaram o estudo literário teórico, prático e o contato com a produção de materiais em áudio, como audiolivros e podcasts. Alguns dos encontros de formação foram gravados em áudio e editados para a formação de novos bolsistas, bem como para a construção de uma memória digital do projeto. Os bolsistas produziram fichamentos de leitura escritos e por meio de podcasts, experimentando formas alternativas de sistematização das leituras e de seus estudos.

O grupo de trabalho também desenvolveu a identidade visual para o projeto e sua inserção nas mídias sociais. A logomarca do projeto (figura 16) foi criada por meio da autoria da bolsista Daniella Maria Giuliana dos Santos e coautoria de Magnus Winkelmann da Silva, Anderson Amaral de Oliveira, Larissa Franco Vogt e Josei Fernandes Pereira. Os perfis nas

redes sociais no Facebook²⁵, Twitter²⁶ e Instagram²⁷ foram utilizados para estabelecer uma comunicação dos alunos das escolas com outros leitores, bem como para divulgar as ações de letramento do projeto. É importante destacar a criação de um canal no Youtube²⁸ para disponibilizar os audiolivros e os podcasts depois de prontos e, assim, devolver à comunidade de leitores o produto de seu trabalho intelectual.

Figura 16 - Logomarca do projeto



Fonte: Giuliana dos Santos, et. al (2020)

Para organizar as informações e atividades dos membros do projeto, foi utilizado o ambiente virtual Google Classroom, conforme figura 17. Após a formatação inicial das atividades nesse ambiente virtual, a experiência de seu uso apresentou-se positiva e como uma possibilidade viável para uso com os alunos das escolas. A partir de então, foram desenvolvidas mais duas salas de aula virtuais, uma para cada escola atendida pelo projeto. Os docentes das escolas foram incluídos como “professores” na Google Classroom, para que pudessem postar atividades, materiais extra, bem como monitorar o trabalho dos alunos.

²⁵ <https://www.facebook.com/projetotracasdigitais/>

²⁶ <https://twitter.com/ProjetoTracas>

²⁷ <https://www.instagram.com/projetotracasdigitais/>

²⁸ <https://www.youtube.com/channel/UC-2w-hJyw6qp7S2Z-NR0tOg/playlists>

Figura 17 - Google classroom do projeto



Fonte: Autor (2020)

Após a realização do planejamento inicial com o grupo do projeto de extensão, o contato formal com as escolas iniciou a partir da realização de um Seminário de Extensão pela Unijuí, no dia 28 de março de 2019, no qual os projetos de extensão foram apresentados à comunidade²⁹. Das entidades presentes, duas escolas demonstraram interesse nas ações do projeto. Após esse evento, o grupo de extensão passou a planejar as ações metodológicas conjuntas entre os membros do projeto de extensão e os professores das escolas, com o objetivo de evitar sobrecarga de trabalho aos professores, potencializando seus esforços e facilitando alcançar seus objetivos.

As escolas nas quais foram realizadas as ações localizam-se no município de Ijuí, região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, sendo doravante nomeadas de Escola Álef e Escola Bet. A Escola Álef foi assim denominada por ser a primeira parceira do projeto. Como característica principal, é de iniciativa pública estadual, que oferece ensino fundamental, médio e educação profissional a alunos majoritariamente da zona urbana, mas, também, atende alunos

²⁹ <https://www.unijui.edu.br/comunica/extensao/31409-universidade-apresenta-projetos-de-extensao-em-seminario-universidade-apresenta-projetos-de-extensao-em-seminario>

da zona rural, especialmente por ser localizada geograficamente em um bairro periférico da cidade. Dentre os recursos de infraestrutura necessários para execução do projeto, possui rede de internet, sala de informática e biblioteca. As turmas nas quais a metodologia foi empregada foram as três do ensino médio: 1º ano com 21 alunos; 2º ano com 16 alunos; 3º ano com 11 alunos.

A Escola Bet, é privada, filantrópica, não confessional e oferece ensino infantil, fundamental, médio e educação profissional a alunos majoritariamente da zona urbana, localizada em região central da cidade. Dentre os recursos de infraestrutura de interesse do projeto, possui rede de internet, sala de informática e biblioteca. As turmas nas quais a metodologia foi empregada foram as três do ensino médio: 1º ano com 32 alunos; 2º ano com 25 alunos; 3º ano com 17 alunos.

A partir do contato inicial com ambas as escolas, sucederam-se reuniões de planejamento presenciais e online. Desse modo, a construção da metodologia foi realizada com vistas a viabilizar que as expectativas e necessidades formativas dos professores das escolas fossem atendidas.

Após o contato inicial com o professor de literatura da escola Álef, iniciaram-se as atividades de planejamento conjunto e a contextualização do grupo de extensão, por meio da participação em um evento de letramento realizado na escola. A primeira inserção do grupo na escola se deu na Festa de jogos, realizada pelos professores da área das linguagens. Em um sábado pela manhã, os alunos puderam praticar e competir em seus jogos favoritos. A atividade, que tradicionalmente era voltada ao futebol, passou a contar com diversas salas com jogos de mesa, entre eles, diversos tipos de RPG (jogo de interpretação de papéis, do original em inglês *role playing game*), xadrez e apresentação de cosplay dos animes favoritos dos alunos. A figura 18 abaixo traz alguns registros fotográficos do evento. A inserção dos jogos de tabuleiro e do RPG deve-se ao trabalho prévio do professor de literatura, já havendo realizado ações de letramento dessa natureza em outros momentos.

Figura 18 - Festa de jogos escola Álef



Fonte: Autor (2020)

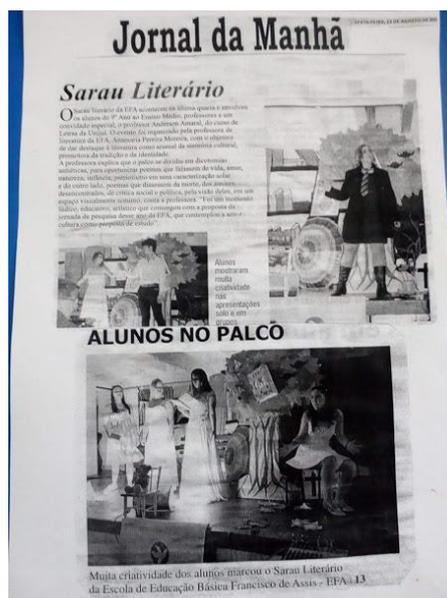
A segunda participação em eventos de letramento literário ocorreu na escola Bet, sendo realizado um sarau literário. Os alunos realizaram a leitura e a memorização de poemas para a declamação, seguindo as temáticas Solar e Lunar, com poemas de diversos autores, épocas e nacionalidades, divididos por seu “temperamento”. Esse momento possibilitou apresentar os membros do projeto à escola e conhecer a dinâmica de trabalho da disciplina e o trabalho de promoção ao letramento realizado pela professora de literatura e pelo grupo de alunos, que tomaram parte da atividade, participando ativamente também da organização e montagem cênica do evento. A figura 19 apresenta o registro fotográfico do evento. A figura 20 traz um recorte do jornal de maior circulação no município, enfatizando o destaque do evento, do trabalho da professora, e a contribuição do projeto Traças Digitais.

Figura 19 - Sarau literário escola Bet



Fonte: Autor (2020)

Figura 20 - Matéria jornalística do Sarau literário da escola Bet



Fonte: Jornal da Manhã (2019) 23 de agosto de 2019

Considerando os objetivos formativos do projeto de extensão, e atendendo a uma solicitação da escola, foi realizada uma formação para os professores da área das linguagens da escola Álef e para professores de outras escolas da rede estadual. Nessa formação, os professores foram desafiados a realizar tarefas com ferramentas da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação, especialmente com o ambiente virtual Google Classroom, o desenvolvimento de atividades colaborativas e a gravação de podcasts como ferramenta pedagógica interdisciplinar. A realização dessa formação possibilitou compreender lacunas de formação inicial e algumas das necessidades para novas formações continuadas. Além disso, foi possível confirmar o interesse e disponibilidade dos professores para desenvolver trabalhos com metodologias de ensino como a proposta.

A partir do processo de ambientação às escolas, aos professores e às atividades de letramento produzidas, foi dado início ao processo de planejamento específico, visando a ação individual nas turmas. A metodologia de ensino de literatura básica usando audiolivros e os detalhes de sua composição são descritos no Capítulo 3.

Em cada uma das turmas, a metodologia foi conduzida a partir dos objetivos pedagógicos previstos para o ano, considerando as listas de leitura indicada pelos professores. Os relatos e a análise das experiências pedagógicas estão organizados por escola, contendo cada uma das aulas previstas e as etapas metodológicas realizadas no estudo e na produção dos audiolivros. A ação metodológica foi planejada para ser distribuída em 5 aulas e em 6 etapas. Tal organização buscou garantir que as atividades do projeto de extensão trouxessem os benefícios de uma nova metodologia de ensino, sem tolher, portanto, o protagonismo dos professores. A metodologia básica utilizada foi sistematizada na tabela 15 abaixo:

Tabela 15 - Sistematização da metodologia

Aula	Etapa	Atividade
Aula 1	Etapa 1 - Motivação	Palestra inicial
Aula 2	Etapa 2 - Introdução	Ambientação ao projeto, determinação de horizonte de expectativas, indicação de leitura 1
Aula 3	Etapa 3 - Leitura	Atividades de mediação de leitura
	Etapa 4 - Interpretação	Diagnóstico, avaliação de leitura e indicação de leitura 2
Aula 4	Etapa 5 – Produção de audiolivros	Leitura, interpretação e preparação para gravação de audiolivros
Aula 5	Etapa 6 - Expansão	Finalização da gravação e realização de atividades expansão de leitura com textos multissemióticos

A partir da metodologia elaborada, abaixo segue a descrição de cada uma das aulas e das etapas realizadas em ambas as escolas Álef e Bet, bem como os resultados obtidos. É importante destacar que das 5 aulas, as aulas 1 e 2 são comuns a todos os alunos: a aula 1 reúne os alunos do ensino médio e a aula 2 segue uma estrutura comum, embora trabalhada individualmente em cada turma. As aulas 3, 4 e 5 destinam-se ao estudo de obras literárias, interpretação e expansão, realizadas de forma individualizada a partir das obras indicadas pelos professores.

4.1 ESCOLA ÁLEF

4.1.1 Aula 1

Como atividade inicial na escola, foi realizada uma palestra reunindo os três anos do ensino médio, professores e alguns membros da coordenação pedagógica. O objetivo proposto foi o de apresentar as ações a serem realizadas pelo projeto, seus objetivos e sua metodologia, do mesmo modo que buscou motivar os alunos a refletir sobre suas práticas de linguagem por meio da tecnologia. Desse modo, a palestra trouxe discussões sobre o universo da produção literária e cultural contemporânea, assim como sua relação com as fontes literárias. Além disso, foram apresentadas necessidades e possibilidades de letramento literário, destacando o uso consciente e crítico das tecnologias.

Entre as temáticas abordadas, estavam a linguagem humana e a leitura ao longo da história, a literatura, a psicologia e as formas de narrativa contemporâneas. Tendo a história da linguagem como fio condutor, os alunos puderam compreender que a forma como se expressam e os meios utilizados estão em constante transformação. Por isso, é importante compreender os processos que subjazem a produção cultural e utilizar as possibilidades de acesso às mídias e informações em diferentes gêneros para ampliar os conhecimentos. O audiolivro possui papel central nesse processo. A figura 21 apresenta alguns dos slides e das temáticas discutidas.

Figura 21 - Amostra de slides da Palestra na escola



Fonte: Autor (2020).

A palestra, além de formativa, teve um papel estratégico na Etapa 1 - motivação, instigando a curiosidade dos alunos sobre a literatura em áudio e a produção cultural contemporânea. Nesse sentido, foi discutido o papel central das linguagens para a compreensão do mundo que nos cerca, sua construção histórica e as possibilidades de construção de saberes interdisciplinares por meio da tecnologia, enfatizando habilidades necessárias para a compreensão do mundo pela palavra escrita. Assim, a fluência em diversas linguagens é uma habilidade necessária para atuar nas relações humanas e profissionais, sendo o uso crítico das tecnologias algo necessário. A figura 22 traz o registro fotográfico da atividade.

Figura 22 - Aula 1 – Motivação



Fonte: Autor (2020)

4.1.2 Aula 2

A aula 2 foi realizada com cada um dos três anos do ensino médio separadamente, utilizando a sala de informática para isso. Nessa aula, ocorreu a Etapa 1 - motivação e a Etapa 2 - Introdução, nas quais foi realizada a ambientação dos alunos ao projeto e ao ambiente virtual no Google Classroom. Quanto ao projeto, foram fornecidos detalhes da metodologia de trabalho, os objetivos formativos e a proposição da gravação de audiolivros. A ambientação virtual possibilitou interagir com materiais do projeto, com as tarefas a serem realizadas e auxiliar os professores na determinação do horizonte de expectativas dos alunos.

Para a determinação de horizonte de expectativas, foi empregada a Estética da Recepção (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.48), por meio de um questionário e uma roda de conversas. O questionário foi realizado por meio do Google Forms, disponibilizado dentro da sala de aula virtual elaborada para a escola no Google Classroom. Para a roda de conversa com os alunos, foram dispostas, em uma mesa, diversas obras literárias, de diversas épocas, gêneros, estilos e nacionalidades, para que os alunos, por livre escolha, pudessem falar sobre elas. Muitas delas eram facilmente relacionáveis com o cânone escolar, entretanto, outras eram mais próximas da

cultura pop, do cinema, das telenovelas, das séries online, entre outras formas de entretenimento. A partir disso, foram discutidos:

- Diferentes formas de narrativas, definições clássicas e contemporâneas;
- Formas de narrativas presentes nas vidas das pessoas;
- Literatura e entretenimento;
- Webséries;
- Música;
- Redes sociais;
- Séries de Tv;
- Conteúdo transmídia e o fim do livro;
- Discussão de hábitos e preferências de leitura;

Como forma de situar os alunos às formas de produção cultural contemporâneas que buscam suas fontes em obras literárias, os alunos foram apresentados à série literária Brasileira Steampunk, por meio do livro *A Lição de Anatomia do Temível Dr. Loiuson*, do Suplemento escolar, do jogo *Cartas à Vapor*, das *webcomics*, do folder da *Websérie*, dos audiolivros e Audiodrama. A apresentação de um projeto transmídia com a temática Steampunk teve o intuito de encorajar os alunos no desenvolvimento de projetos culturais que dialoguem com a literatura clássica escolar e com o seu próprio local. Cabe ressaltar que a série Brasileira Steampunk proporcionou um grande estímulo para a constituição do presente trabalho de tese, uma vez que propõe formas alternativas de ressignificação da literatura.

A realização da atividade roda de conversas se mostrou muito importante no processo de conhecer a turma e os interesses dos alunos, evidenciando ser mais proveitosa se realizada com pequenos grupos. O roteiro inicial sugerido foi o mesmo para os três anos, entretanto, a condução da discussão foi realizada de modo a dar voz aos alunos, instigando-os a refletir sobre sua formação e o seu consumo em termos de cultura. Para grupos maiores, ou salas de aula em formatos retangulares, sugere-se que as discussões sejam mediadas em pequenos grupos com uma sistematização posterior.

Após as discussões e apresentações iniciais, foram encaminhadas as leituras a serem realizadas como início da Etapa 3 - Leitura. As obras escolhidas pelo professor foram: 1º ano: “O castigo da soberba” de Ariano Suassuna; 2º ano: “O Filho da Gabriela”, de Lima Barreto; e 3º ano: “As formigas” - Lygia Fagundes Telles. Como forma de sistematizar a compreensão inicial da leitura e realizar a primeira interpretação, foi solicitado que os alunos elaborassem

um mapa mental, conforme modelos propostos na seção 3.4 (figura 6 e figura 7) e entregues via Google Classroom.

Tendo em mente tais pressupostos comuns, a seguir serão descritas e analisadas as atividades realizadas por cada uma das turmas.

4.1.3 Aula 3 - 1º ano

O objetivo da Aula 3 foi desenvolver a sensibilidade dos alunos para a musicalidade da poesia e a compreensão das estruturas literárias que a produzem. O trabalho de leitura e gravação de audiolivros possibilitou revisar elementos da composição textual, como rimas, métrica, estilo e elementos sonoros do texto. A obra estudada foi *O castigo da soberba* - Ariano Suassuna (SUASSUNA, 1974). Nessa aula, foram realizadas as Etapas 3, 4 e encaminhamento da Etapa 5, gravação de audiolivros.

Inicialmente, foi realizada uma retomada da etapa de introdução, com a identificação do gênero textual, observando sua forma, a distribuição do conteúdo no texto e retomando conhecimentos prévios. Foi realizada uma discussão com os alunos sobre obras dramáticas conhecidas, literatura de cordel e canções populares da região nordeste do Brasil. Os alunos rapidamente reconheceram o filme e o livro *O Auto da Compadecida* e falaram sobre a temática e seu enredo. Caso os alunos não reconheçam a obra, é possível apresentar o trailer do filme *O Auto da Compadecida* (ARRAES et al., 2000), ou mesmo ler um trecho do livro. Considerando que o primeiro ano apenas tinha um período de literatura por semana, o filme e o livro somente foram indicados aos alunos.

Após essa atividade de Introdução, foi realizada a Etapa 3, Leitura, de forma silenciosa. O professor monitorou a compreensão, criando um glossário no quadro com as palavras que os alunos apresentaram dificuldades de compreensão. Ao término da leitura individual, foi realizada uma primeira verificação da interpretação, sendo discutidas, de forma coletiva, as percepções iniciais e tirando as principais dúvidas sobre o texto, sobre o gênero textual e suas interações com outras formas de expressão artística. Posteriormente às verificações iniciais, foi realizada uma nova leitura, dessa vez em voz alta, iniciando pelo professor, cuja leitura chamou a atenção para a prosódia do texto, servindo como um modelo de leitura aos demais. Os diversos papéis do poema foram distribuídos entre os alunos que leram e se identificaram com os personagens, brincando com suas características religiosas (diabo, santos, homens

gananciosos, Jesus, entre outros). Além disso, todos fizeram parte do coro, como forma de criar um ritmo de leitura comum a partir da estrutura do texto.

O desenvolvimento da interpretação do texto partiu de conhecimentos dos conteúdos específicos de literatura, nesse caso, a estrutura poética anteriormente estudada foi revista, especialmente relativa ao Trovadorismo, diagnosticando no texto os esquemas métrico e rítmico. Além disso, as discussões trouxeram aspectos da compreensão da temática e da contextualização quanto à herança cultural e religiosa na composição dos personagens, temas, formas literárias e aspectos da composição estilística do texto, fazendo relações interdisciplinares com a história.

Após o estudo de elementos da sonoridade do poema, foi possível realizar uma nova leitura, utilizando a pontuação e a estrutura do gênero como guia para uma leitura em voz alta, criando um efeito estético peculiar à poesia dramática. Foi observado que o processo de leitura, silenciosa e individual e depois coletiva e em voz alta, levou a uma maior apreciação estética do texto, uma compreensão mais profunda e uma maior identificação dos alunos com a obra, permanecendo motivados para a leitura. Além disso, ao considerar os aspectos formais e temáticos do texto, por meio da leitura em voz alta, os alunos podem significar a obra como um todo, em sua forma e conteúdo.

A etapa de interpretação inicial foi feita coletivamente e em um segundo momento, em grupos. Para isso, os personagens do poema foram distribuídos aos alunos, que deveriam analisá-los para que pudessem gravá-los em áudio. As orientações para a gravação dos audiolivros foram explicadas e disponibilizadas no quadro, chamando a atenção para a atividade específica do Google Classroom. O trabalho de leitura, interpretação e preparação da obra para a gravação realizado pelos grupos foi orientado pelo professor, com o auxílio dos extensionistas do projeto Traças Digitais. Para isso, os alunos realizaram um mapa mental.

Como uma segunda forma de expansão da leitura e de intensificar a compreensão da musicalidade do texto, foi reproduzida para os alunos a canção *Balada de Robert Johnson*, de Flávio Guimarães. A aproximação do poema com essa canção apresenta potencial para o trabalho interdisciplinar com a língua e cultura inglesa por meio da música, especialmente o blues.

Para auxiliar no processo de interpretação da estrutura do poema, as primeiras estrofes foram escandidas no quadro. Assim, os alunos puderam perceber que as escolhas de palavras pelo autor são intencionalmente realizadas, de modo a criar efeitos de sentidos especiais, seja pela sua disposição na página ou pela forma como elas soam no conjunto dos versos.

4.1.4 Aula 4 - 1º ano

A Aula 4 foi conduzida pelo professor da turma, na qual foram seguidas as orientações para a gravação dos audiolivros, bem como o desenvolvimento de atividades de compreensão de leitura. Após a gravação, os arquivos de áudio foram entregues por meio da atividade específica no Google Classroom. As orientações para um melhor desempenho na gravação foram revisadas e os alunos foram conduzidos a atividades escritas e discussões para aprofundar a compreensão da obra. A figura 23 apresenta a atividade e os materiais disponibilizados pelos alunos.

Figura 23 - Atividades 1º ano Google Classroom



Fonte: Autor (2020)

O primeiro tópico da imagem é o local, do ambiente virtual no qual os alunos postaram o áudio gravado e os dois outros tópicos dizem respeito à sugestão de expansão de leitura a ser conduzida pelo professor na aula 5. Desse momento em diante, foi possível perceber um maior engajamento dos alunos no processo de leitura, acionando os conhecimentos prévios em tecnologia, cultura e literatura para a realização das atividades.

4.1.5 Aula 5 - 1º ano

Considerando a disponibilidade de tempo de trabalho do projeto com a turma, o professor da turma conduziu as atividades de expansão da leitura e a indicação de novas leituras, conforme seu planejamento pedagógico, já sem a interferência do projeto de extensão. Foi indicado que os alunos assistissem a um vídeo do canal Meteoro Brasil, que conta a relação entre os artistas brasileiros Inácio da Catingueira e Emicida, disponibilizado para os alunos no Google Classroom³⁰. Dentro das possibilidades de trabalho com o texto, foi sugerida a realização da dramatização a partir do texto original, ou, ainda, a realização das adaptações necessárias para a montagem de uma récita coletiva.

4.1.5.1 Resultados obtidos

Os registros em áudio mostraram o grande comprometimento dos alunos na qualificação de suas habilidades de leitura. Foi possível perceber o esmero na produção de uma leitura qualificada e expressiva, respeitando a pontuação e a pronúncia correta das palavras. Houve um esforço para manter o ritmo, as rimas e a sonoridade do poema, tal que a previsibilidade da estrutura fixa do texto possibilitou uma melhor modulação da leitura, e essa autoconfiança permitiu que os alunos se arriscassem mais na oralidade, resultando em uma leitura mais viva e mais fluída.

A partir da experiência obtida com a aplicação da metodologia descrita, foi possível perceber que o trabalho com a oralidade, na leitura em voz alta e com a gravação dos audiolivros, auxiliou diretamente na motivação dos alunos para a leitura literária. É válido destacar que a turma do 1º ano possui características peculiares, visto que muitos alunos são oriundos de outras escolas, estando em fase de adaptação à dinâmica do ensino médio. A possibilidade de desenvolver atividades coletivas é bastante desafiadora, no entanto, houve empatia com o texto e sinergia para a leitura da obra por parte dos alunos.

A literatura, e especialmente o gênero textual poema dramático, tornou possível que os alunos se envolvessem com a obra como uma forma de expressão verbal. Ao se reconhecerem em determinados personagens, foi possível perceber que suas identidades pessoais puderam ser afirmadas, de uma forma segura, por meio das falas das personagens. Assim, a alteridade se

³⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NQvYRleOx5I>. Acesso em: 22 out. 2019.

manifestou na leitura dramática, ganhando profundidade e significado por meio do estudo da obra.

A necessidade do registro da leitura em áudio provocou um maior cuidado dos alunos em sua produção oral, produzindo uma leitura mais autoconsciente. É notável que as versões gravadas não eram as primeiras, demandando um maior uso da memória e uma maior atenção às regras de pontuação. Assim, o processo de gravar a própria voz torna os alunos mais críticos sobre a própria produção oral, motivando-os a realizar uma versão mais aprimorada que mereça o registro e possa ser submetida à crítica dos outros.

4.1.6 Aula 3 - 2º ano

A aula 3 consistiu na oportunidade para a realização das Etapas 3, 4, e orientação para as atividades das Etapas 5 e 6. O objetivo da Aula 3, com a turma do 2º ano, foi desenvolver discussões sobre visões de mundo conflitantes, motivados pelas desigualdades sociais. Na Etapa 2, Introdução, os alunos foram apresentados às obras de Lima Barreto, nas quais o autor denuncia o preconceito racial e a pobreza na sociedade, em especial na obra *As recordações do escrivão Isaías Caminha* e, de modo específico, para trabalho em aula, o conto “O filho da Gabriela” (BARRETO, 2010). Alguns aspectos da biografia do autor também foram apresentados, especialmente envolvendo sua atuação contra a discriminação racial. A escolha dos textos foi feita em função da necessidade de discussão e compreensão da realidade árdua que muitos alunos da escola enfrentam, de violência e de vulnerabilidade socioeconômica.

A Etapa 3, Leitura, foi feita de forma individual pelos alunos, primeiramente de forma silenciosa, com a mediação do professor e dos extensionistas, elucidando dúvidas de vocabulário, especialmente. Posteriormente, foi realizada uma leitura coletiva, em voz alta, na qual os alunos puderam ouvir a história enquanto liam e praticavam as habilidades da leitura em voz alta. Foi possível perceber que a leitura em voz alta foi feita de maneira autoconsciente, prezando pelo uso adequado do ritmo, velocidade e entonação. É perceptível que os alunos, ao lerem em voz alta, já em uma segunda leitura, se sentem mais confiantes e fazem um uso mais atento da estrutura textual, especialmente do encadeamento de orações, da pontuação e do tipo de discurso empregado para a organização dos personagens.

A Etapa 4, Interpretação, foi realizada com a correção do mapa mental feito pelos alunos, solicitado na aula 2 e encaminhado via Google Classroom. A figura 24 apresenta as atividades postadas no ambiente virtual. A partir do trabalho dos alunos, foi criado um mapa

mental no quadro, no qual foram identificados e discutidos os elementos da narrativa, dando ênfase aos personagens e à sua participação na construção do enredo. Ao visualizar o texto decomposto em seus elementos, os alunos puderam tirar dúvidas acerca de detalhes antes despercebidos das ações dos personagens e do desfecho da história. A criação do mapa mental, como recurso para estruturar e sistematizar a obra, apresentou-se como um importante elemento para auxiliar na interpretação do texto, auxiliando os alunos visuais a compreenderem a estrutura textual de forma gráfica.

Figura 24 - Google Classroom 2º ano, escola Álef



Fonte: Autor (2020)

Alguns trechos do texto foram destacados e analisados detalhadamente, como, por exemplo, os parágrafos que apresentam a relação de alteridade entre a ama Dona Laura e a empregada Gabriela e os conflitos de Horácio consigo mesmo e com sua família. Foi analisado pelos alunos que, apesar dessa relação de proximidade entre ambas as famílias, há um abismo social que as distancia, levando ao desfecho trágico do conto. Foram evidenciadas, por meio da análise literária e discursiva, as relações de poder que dão origem ao conflito da obra.

Posteriormente, com os alunos sentados em círculo, foi realizado um debate, no qual puderam ampliar a compreensão do texto de forma conjunta, discutindo o texto a partir de questões pontuadas pelos colegas e outras provocadas pelos professores e pelos extensionistas, considerando a análise do texto. Como planejado, os alunos significaram o texto para além do universo ficcional, estabelecendo relações com o contexto extratextual, compreendendo, assim, um pouco mais sobre as relações de poder que se estendem a outros campos da atuação humana.

Ao considerar as diferenças ideológicas e discursivas que distanciam os personagens, compreendeu-se que Horácio empoderara-se ao recusar a obedecer ao seu tio, reivindicando um lugar de fala. Ao se rebelar, expressa sua vontade própria enquanto indivíduo, rompendo com a apatia e melancolia que o caracteriza. Assim, reclamando uma posição de poder, deixa de ser o filho da Gabriela, tensionando seu lugar como membro da família. Tal rebeldia lhe custa o equilíbrio mental, sendo compreendido como estúpido, por ser ingrato por toda a caridade que a família de dona Laura e do Conselheiro lhe legara. Apesar disso, Horácio nunca fora reconhecido como membro da família efetivo, e sim, sempre tido como o outro, aquele que recebe o favor, portanto, o filho da Gabriela.

Como forma de ampliar o debate sobre o lugar de fala, iniciado com a análise discursiva, o texto foi expandido por meio da leitura dos títulos e lides de notícias de jornais online sobre um caso de apropriação cultural que gerou um grande debate nas redes sociais. As matérias em questão abordavam o mesmo fato por perspectivas discursivas diferentes, por isso, foram trazidas à baila, para que os alunos pudessem fazer sua própria leitura a partir dessas construções textuais diferentes.

O caso noticiado refere-se à abordagem pública de uma jovem por um grupo de mulheres que se sentiram ofendidas pelo suposto uso indevido de um turbante. Essa peça de vestuário é compreendida como um artefato cultural da cultura africana, à qual, segundo as reclamantes, a jovem que usava não pertence. Para depois do debate, foi indicado o vídeo com o rapper Mano Brown e o escritor Francisco Bosco para a revista Trip³¹, no qual discutem e ampliam as possibilidades de ponto de vista sobre essa temática. O vídeo foi postado no Google Classroom, conforme figura 24.

Como forma de proporcionar uma maior diversidade de insumos linguísticos, foram indicados quatro textos jornalísticos aos alunos, conforme lista abaixo. É importante destacar que os sites de notícias possuem linhas editoriais muito distintas, portanto, com diferentes direcionamentos discursivos. Tal diversidade foi percebida pela turma, que na análise diagnosticou que a constituição semântica e sintática dos títulos e dos lides (*leads*), são assim organizados de forma a causarem efeitos de sentido particulares. Os textos jornalísticos indicados aos alunos foram:

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=LjUiDoQEb9o>

- Universa – “Jovem é repreendida por usar turbante e levanta debate na internet.”³²
- Carta Capital – “O uso de turbantes por pessoas brancas é apropriação cultural?”³³
- Extra – “Criticada por apropriação cultural ao usar turbante, jovem com câncer rebate: ‘Uso o que quero.’”³⁴
- Veja – “Continuo usando turbante, diz jovem com câncer hostilizada em SP.”³⁵

Ainda na Aula 3, foram encaminhadas as atividades para as aulas 5 e 6, a serem entregues via Google Classroom. Desse modo, os membros do projeto procederam com a orientação para a gravação dos audiolivros, para a Etapa 5, cuja lista de leituras encontra-se abaixo. Os contos foram escolhidos pelo professor da disciplina, conforme o planejamento pedagógico e os objetivos para o ano.

- Álvares de Azevedo: “Solfieri” (Noite na Taverna)
- H.P. Lovecraft: “O Chamado de Cthulhu”
- H.P. Lovecraft: “O Cão de Caça”
- Machado de Assis: “A Igreja do Diabo”
- Machado de Assis: “O Espelho”
- Machado de Assis: “Vários”
- Isaac Asimov: “O Melhor Amigo de um Garoto”
- Isaac Asimov: “Um dia”
- Dalton Trevisan: “O Vampiro de Curitiba”

Após a orientação para a gravação, a Etapa 6 foi encaminhada, consistindo na criação de um jogo de cartas transmídia. A proposta desse jogo é a recriação de narrativas a partir do estudo do perfil dos personagens, a constituição da ambientação e dos símbolos de obras literárias. A composição do jogo foi inspirada livremente nos jogos de carta Supertrunfo e Cartas à Vapor. A partir da leitura do conto escolhido, os alunos selecionaram um personagem,

³² <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2017/02/11/jovem-e-repreendida-por-usar-turbante-e-levanta-debate-na-internet.htm>

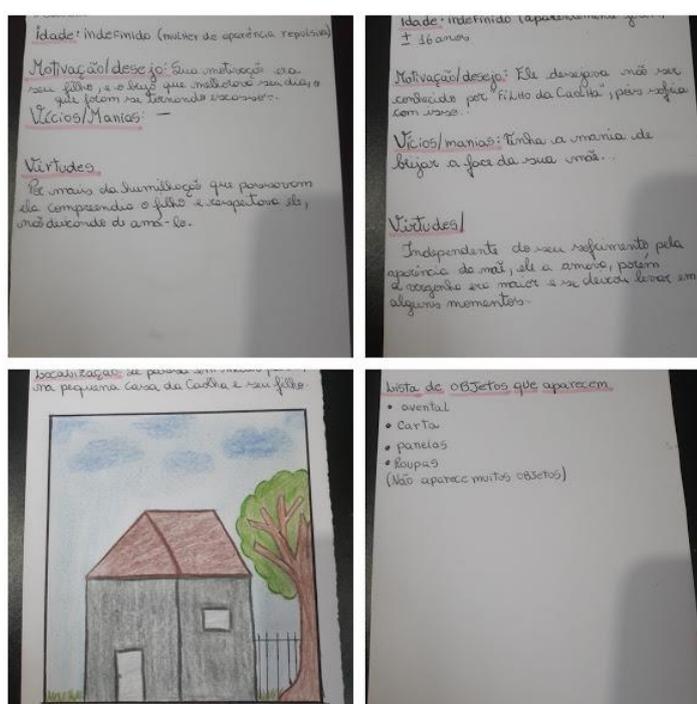
³³ <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/turbantes-e-apropriacao-cultural/>

³⁴ <https://extra.globo.com/noticias/viral/criticada-por-apropriacao-cultural-ao-usar-turbante-jovem-com-cancer-rebate-uso-que-quer-20912104.html>

³⁵ <https://veja.abril.com.br/brasil/continuo-usando-turbante-diz-jovem-com-cancer-hostilizada-em-sp/>

uma ambientação e um artefato simbólico importantes e emblemáticos da obra. Com as cartas elaboradas, o professor conduziu atividades de expansão de leitura e criação textual, na qual os alunos criaram outras narrativas, misturando os personagens, as ambientações e os artefatos de diferentes histórias, cujos resultados são, normalmente, divertidos. A figura 25 apresenta algumas cartas transmídia criadas pelos alunos.

Figura 25 - Cartas transmídia 2º ano escola Álef



Fonte: Autor (2020)

4.1.7 Aula 4 e 5 - 2º ano

As aulas 4 e 5 foram conduzidas pelo professor da turma, sem a participação do grupo de extensão, nas quais foram finalizadas as atividades de gravação dos audiocontos e a elaboração das cartas transmídia, como forma de expansão das leituras. Os alunos seguiram as orientações fornecidas na aula 3, assim como as orientações registradas nas atividades do Google Classroom. Considerando que os alunos estavam trabalhando em atividades complexas, envolvendo gêneros textuais diferentes, puderam organizar seu trabalho nos grupos em torno das demandas, seguindo a ordem que lhes fosse mais conveniente. Assim, cada grupo estabeleceu seu ritmo de trabalho com maior autonomia, exigindo, por outro lado, maior

comprometimento da turma e supervisão do professor. Dessa maneira, as atividades foram concluídas e postadas, sendo avaliadas posteriormente

4.1.7.1 Resultados obtidos

As atividades realizadas pela turma do 2º ano da Escola Álef permitiram avançar no desenvolvimento de habilidades de leitura e análise literária textual, assim como permitiram o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. A escolha de um texto de caráter realista estimulou que os alunos pudessem ter empatia e sensibilidade diante de situações de desequilíbrio na distribuição de poder, por meio do texto literário, levando a refletir sobre a organização da sociedade em que vivemos. Por meio da literatura, é possível reconhecer os problemas sociais que assolam não somente a região retratada pelo autor, mas sim a própria comunidade do entorno da escola. A literatura, nesse sentido, é uma importante forma de reinterpretar e recriar o mundo, por meio das ideias e da linguagem escrita.

Os textos jornalísticos oriundos de diversas fontes, tratando sobre um mesmo fato, igualmente apontam caminhos de enunciação discursiva para os alunos, de forma que se possa compreender os processos que subjazem a manifestação das ideias, que podem revelar ou tentar ocultar as relações de poder. O gênero textual jornalístico possui uma grande influência sobre o autor Lima Barreto, manifestado em seu estilo de escrita e em sua biografia.

A leitura em voz alta do conto *O filho da Gabriela* causou uma sensação de empoderamento aos alunos, uma vez que ao dar voz ao Horácio, sua apatia virou atitude na voz dos estudantes, ganhando vida, vivacidade e repercutindo em uma melhor compreensão da virada do enredo. Ter a habilidade de ler em voz alta, seguindo o ritmo e o fluxo natural da fala, fortalece as relações dos alunos com a palavra escrita, empoderando-os para um uso mais consciente e natural da linguagem.

Do mesmo modo, a gravação dos textos em áudio exigiu que os alunos estabelecessem uma ligação de maior proximidade com os textos lidos, seus enredos e personagens, tendo uma atitude mais crítica sobre a constituição dos personagens. Foi possível perceber que a gravação dos contos em áudio auxiliou na manutenção do interesse na leitura e permitiu que a análise do texto, em sua organização de gênero, em seu discurso e dos elementos da narrativa, ocorresse de forma natural e orgânica, a partir da necessidade de compreender com maior profundidade os acontecimentos da história, mantendo um diálogo mais próximo com o interlocutor em potencial.

É possível afirmar que a gravação dos audiolivros possibilitou uma relação de maior intimidade com o texto literário, desenvolvendo múltiplas habilidades de letramento nos alunos. A atribuição de tarefas em grupos, com objetivos e prazos definidos, exigiu maior comprometimento e responsabilidade dos alunos, que corresponderam e mostraram empenho e motivação até o final do processo. Apesar de terem enfrentado algumas dificuldades técnicas com a postagem dos áudios no Google Classroom, os alunos conseguiram entregar as tarefas após o projeto de extensão ter elaborado um breve tutorial para guiar a postagem e facilitar a experiência com o ambiente virtual.

A gravação dos audiolivros criou a necessidade de um processo de leitura mais atento e consciente, no qual a necessidade do registro demandou que o texto fosse lido diversas vezes e estudado cuidadosamente, para que o áudio ficasse aprazível aos ouvidos dos interlocutores. Nesse sentido, é importante destacar que a realização da leitura em voz alta e a audição do produto de cada versão antes de submeter à entrega, tornou os alunos mais críticos com sua própria produção e com a recepção de textos orais.

Portanto, as atividades propostas possibilitaram uma relação mais analítica e crítica com a literatura, assim como com a própria linguagem, seja por meio da produção oral, ou pelo desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e crítica discursiva. As problemáticas apresentadas pela temática escolhida tornou a experiência com a literatura mais próxima da vida cotidiana, refletindo problemas da sociedade na qual estão inseridos. Trabalhadas por essa perspectiva, a literatura e a tecnologia permitem que os alunos transcendam a realidade em que vivem, encontrando no texto literário de outras épocas as relações de alteridade, ampliando suas visões de mundo, alargando o próprio tamanho da sua realidade material e cultural.

4.1.8 Aula 3 - 3º ano

A aula 3, realizada pelo 3º ano da Escola Álef, teve por objetivo introduzir a temática do sobrenatural a partir da literatura contemporânea. Um segundo objetivo foi o de revisar as obras estudadas ao longo do ensino médio, com a gravação de audiolivros. Para tanto, foi trabalhado o conto *As Formigas* de Lygia Fagundes Telles (TELLES, 1998).

Inicialmente foi feita uma breve apresentação da obra, posicionando-a entre os conteúdos e autores estudados. A Etapa 3, Leitura, foi feita inicialmente de forma individual e silenciosa, e, posteriormente, de forma coletiva em voz alta. Logo em seguida, a Etapa 4, Interpretação, foi retomada de forma coletiva no quadro, no qual foi desenhado um mapa mental

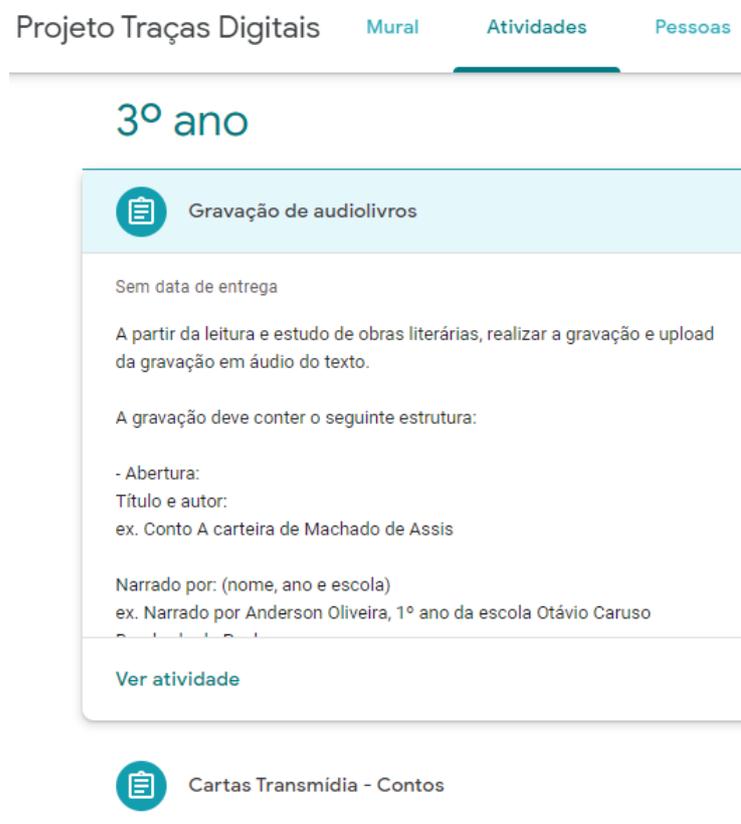
e retomado o trabalho realizado pelos alunos, encaminhado na aula 2. Assim, as primeiras impressões do conto começaram a ser apresentadas pelos alunos a partir dos elementos da narrativa.

Considerando a temática proposta pelo conto, a turma foi disposta em um círculo e os alunos foram estimulados a debater acerca das estruturas do gênero horror e suspense mais recorrentes, tanto na literatura como no cinema e nas séries de televisão. Os alunos concluíram que as produções contemporâneas são tributárias das obras literárias, seja tematizando os medos humanos, compartilhando as estruturas de narrativa e argumentação ou mesmo pela criação dos monstros famosos, como Drácula, o monstro de Frankenstein, Mr. Hyde, entre outros. A partir da discussão acerca da estrutura clássica do horror e do suspense, os alunos foram conduzidos a um debate sobre as narrativas populares, especialmente as lendas urbanas e os “causos”.

Os alunos foram convidados a socializar histórias assustadoras que lhes foram contadas, testemunhadas ou vividas. A contação de histórias possibilitou que a oralidade fosse exercitada, estimulando habilidades de síntese e encadeamento lógico de ideias. O reconhecimento de elementos comuns entre as histórias contadas permitiu uma reflexão sobre estruturas narrativas tradicionais, figuras de linguagem e recursos narrativos, como a estrutura de moldura. Após a contação de histórias ocorreu um debate, no qual foram pontuadas as possibilidades de ter na literatura uma importante ferramenta de análise histórica, seja pela interpretação dos fatos representados, ficcionalizados, bem como pela análise textual e discursiva.

Assim como realizado no 2º ano, na aula 3 foram encaminhadas as atividades referentes às aulas 4 e 5, que foram, posteriormente, postadas no Google Classroom. As atividades diziam respeito à gravação dos audiolivros e à produção de cartas transmídia para a criação de novas narrativas, conforme a figura 26.

Figura 26 - Google Classroom, 3º ano da Escola Álef



Fonte: Autor (2020)

Foi permitido aos alunos do 3º ano que realizassem a escolha dos textos a serem gravados, a partir de suas preferências de leitura do ensino médio.

4.1.9 Aula 4 e 5 - 3º ano

Empregando a mesma metodologia, as Aulas 4 e 5 foram conduzidas pelo professor da turma, nas quais, os audiolivros foram gravados e as cartas transmídia elaboradas. Tais tarefas em grupo exigem maior autonomia e responsabilidade dos alunos que devem estar comprometidos com a proposta. A entrega dos materiais prontos foi realizada pela Google Classroom.

4.1.9.1 Resultados obtidos

Considerando que a turma do 3º ano tem poucos alunos e um perfil de grande dedicação, as atividades ganharam profundidade, especialmente pela capacidade de relação das formas contemporâneas de entretenimento audiovisual com a literatura. Os textos escolhidos para a gravação retomaram algumas das grandes obras da literatura brasileira, reforçando o papel da escola na formação de um repertório de leitura e de construção de uma bagagem cultural na formação dos alunos. A leitura e a discussão das obras possibilitaram revisitar conceitos estudados previamente e compreender as relações entre a cultura popular e a literatura.

A gravação dos audiolivros possibilitou que os alunos, especialmente aqueles com dificuldades de leitura, se encorajassem a fazer leituras em voz alta e a preparar cuidadosamente o texto e sua leitura para a gravação. A possibilidade da edição foi um fator que trouxe bastante segurança aos alunos, de modo que o erro não implicaria na reprovação do trabalho e, sim, em uma possibilidade de aprender corrigindo-o. Além disso, os alunos se mostraram muito alegres pelo fato de poder registrar seus nomes, como narradores, ao lado dos grandes escritores da literatura, cada um com seu papel.

Do mesmo modo que a turma do 2º ano, a autonomia proporcionada aos alunos na realização das tarefas é um exercício de suas capacidades de organização, cuja responsabilidade reforça o reconhecimento da maturidade e seriedade do grupo. A interação pela Google Classroom se mostrou bastante positiva, de forma que os alunos transitaram com bastante fluência na plataforma, facilitando a entrega dos trabalhos.

4.2 ESCOLA BET

4.2.1 Aula 1

As atividades realizadas na Escola Bet seguiram a mesma metodologia da Escola Álef, entretanto, a distribuição das aulas foi adaptada de modo a contribuir no alcance dos objetivos pedagógicos e no calendário estabelecidos pela professora. Assim, foi realizada a Aula 1, Motivação, por meio da palestra, a exemplo do realizado na Escola Álef, obtendo resultados semelhantes. A Etapa 2, Introdução, entretanto, foi realizada pela professora de Literatura ao longo das aulas, realizando a roda de conversas e debates literários previamente. A ambientação ao Google Classroom e a aplicação do questionário para determinação do horizonte de

expectativas foram feitas pelo professor de História, considerando que essa plataforma já era utilizada em sua disciplina e pelo mesmo também fazer parte do projeto de extensão Traças Digitais.

A abordagem interdisciplinar com História foi um diferencial na Escola Bet, cujas interlocuções permitiram ampliar as discussões sobre conteúdos e temas abordados em ambas as disciplinas. O professor de História participou ativamente do planejamento das atividades, sugerindo temáticas que, em seu diagnóstico, poderiam ser discutidas pelo viés da literatura, ampliando o conhecimento dos alunos. Assim, o amor, os dilemas éticos e a violência foram escolhidos como temas para estudo dos contos em sala de aula.

A palestra, do mesmo modo que na escola Álef, reuniu os três anos do ensino médio, professores e alguns membros da coordenação pedagógica. O objetivo proposto foi o de apresentar as ações do projeto, seus objetivos e sua metodologia, do mesmo modo que buscou motivar os alunos a refletir sobre suas práticas de linguagem por meio da tecnologia. Desse modo, a palestra trouxe reflexões sobre o universo da produção literária e cultural contemporânea e sua relação com as fontes literárias e as possibilidades de letramento literário, por meio do uso consciente das tecnologias.

Entre as temáticas abordadas, estavam a linguagem humana e a literatura ao longo da história, a literatura e a psicologia, e as formas de narrativa contemporâneas. Tendo a história da linguagem como fio condutor, os alunos puderam compreender que a forma como se expressam e os meios utilizados estão em constante transformação. Por isso, é importante compreender os processos que subjazem a produção cultural e utilizar as possibilidades de acesso às mídias e informações em diferentes gêneros para ampliar os conhecimentos. O audiolivro possui papel central nesse processo.

A palestra, além de formativa, teve um papel estratégico no desenvolvimento da Etapa 1, Motivação, instigando a curiosidade dos alunos sobre a literatura em áudio e a produção cultural contemporânea. Nesse sentido, foi discutido o papel central das linguagens para a compreensão do mundo que nos cerca, sua construção histórica e as possibilidades de construção de saberes interdisciplinares por meio da tecnologia, enfatizando habilidades necessárias para a compreensão do mundo pela palavra escrita. Assim, a fluência em diversas linguagens é uma habilidade necessária para atuar nas relações humanas e profissionais, sendo o uso crítico das tecnologias, algo necessário. A figura 27 traz o registro fotográfico da atividade.

Figura 27 - Aula 1 – Motivação, Escola Bet



Fonte: Autor (2020)

4.2.2 Aula 2

As atividades da Etapa 2, Introdução, não foram realizadas em uma aula específica, e sim, por meio de atividades dentro das aulas de Literatura e História. Assim os alunos dos três anos do ensino médio, interagiram com os membros do projeto de extensão e com os professores por meio das atividades disponibilizadas na Google classroom, criada para a turma, preparando de antemão os alunos para a Aula 3.

A determinação do horizonte de expectativas dos alunos foi realizada por meio das avaliações da professora e de um questionário disponibilizado na Google classroom. É importante ressaltar o contexto de atuação positivo, no qual os alunos estavam, em sua grande maioria, motivados para o trabalho com a literatura, considerando que haviam feito parte um sarau, dois meses antes, declamando poemas diante de toda a escola. Ao considerar todos esses elementos, as obras escolhidas pela professora para a leitura na Aula 3 foram: 1º ano, *A carteira* de Machado de Assis; 2º ano, *Um Cinturão* de Graciliano Ramos; e 3º ano, *Feliz aniversário* de Clarice Lispector.

4.2.3 Aula 3 – 1º ano

O objetivo da aula 3 foi de desenvolver a consciência crítica dos alunos a partir da discussão de dilemas éticos. Para isso, nessa aula foram realizadas as Etapas 3 e 4, leitura e

interpretação, assim como, foi realizado o encaminhamento das atividades para as Etapas 5 e 6, que consistiram na gravação de audiolivros e realização de uma produção textual. A produção proposta foi a elaboração de uma carta ou bilhete de amor. A Google Classroom se apresentou, também para o contexto da Escola Bet, como uma importante ferramenta de ensino, tal que seu ambiente virtual de aprendizagem, proporciona autonomia para que os alunos possam realizar e entregar das atividades. Além disso, para o trabalho do professor, este ambiente virtual facilita o acesso às informações dos alunos e correção dos trabalhos. A figura 28 apresenta as atividades para a turma, disponibilizadas na Google Classroom.

Figura 28 - Google Classroom 1º ano Escola Bet



Fonte: Autor (2020)

Após uma breve introdução sobre Machado de Assis, sua obra e sua importância para a cultura e literatura brasileiras, os alunos realizaram a leitura silenciosa do conto. Em seguida, foi realizada a leitura em voz alta e de forma coletiva pelos alunos, partindo para a compreensão da estrutura da narrativa, sistematizada por meio de um mapa mental. Além do mapa mental, foram sendo realizadas anotações sobre vocabulário que os alunos tiveram dificuldades e detalhes importantes da obra.

É importante destacar que, embora Machado de Assis seja trabalhado como conteúdo do 2º ano, os professores de Literatura e de História acharam pertinente abordar as temáticas do amor e dos conflitos de ética, por meio do conto, considerando os conflitos vividos pelos alunos. Tais conflitos foram diagnosticados pelos professores, por meio da observação de postagens e discussões que os alunos estavam realizando nas redes sociais. A literatura e a produção textual foram formas discretas de permitir que os alunos expressassem e canalizassem seus sentimentos, além de poder construir uma visão mais ampla sobre questões éticas.

A professora e os extensionistas apresentaram trechos de destaque do texto, como forma de problematizar aspectos específicos do enredo, verificando a sua compreensão. Para aprofundar a compreensão do texto, foi iniciado um debate, a partir das perguntas: O que havia dentro da carteira encontrada por Honório? Qual é seu grande conflito? Honório deveria ter ficado com o dinheiro? Se Honório tivesse lido o bilhete, ele teria mudado sua decisão?

Após a discussão, os alunos foram apresentados a alguns dilemas éticos trazidos de um artigo da revista Galileu³⁶ (VAIANO, 2016). Os dilemas selecionados para a aula estão reproduzidos abaixo:

Dilemas éticos

1 - Você quer comprar um novo computador. No momento o computador que você quer custa R\$1000. Um amigo que conhece a indústria informática lhe contou que o preço do computador irá cair pela metade até o próximo mês. Se você esperar até o próximo mês você terá de usar seu computador antigo por algumas semanas a mais do que deveria. Você ainda poderá, porém, continuar fazendo tudo que precisa fazer no computador antigo nesse intervalo.

É adequado usar o computador antigo por mais algumas semanas para economizar R\$ 500 na compra do novo daqui algumas semanas?

2 - Você é um deputado. A câmara está decidindo entre duas políticas públicas diferentes que envolvem danos ao meio ambiente.

A política A tem 90% de chance de não causar nenhuma morte e 10% de chance de causar 1000 mortes. A política B tem 92% de chance de não causar nenhuma morte e 8% de chance de causar 10000 mortes.

É apropriado votar na política A ao invés da B?

3 - Você é o dono de um pequeno negócio e está tentando fazer as contas fecharem no final do mês. Você percebe que pode diminuir o valor de seus impostos fingindo que algumas de suas despesas pessoais são, na verdade, despesas do seu negócio.

Você pode, por exemplo, fingir que o sistema de som do seu quarto está sendo usado para tocar música ambiente na sala de espera do escritório, ou alegar que alguns jantares com sua esposa foram, na verdade, jantares de negócios.

³⁶<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2016/10/como-voce-lida-com-dilemas-eticos-faca-estes-testes-e-descubra.html>

É adequado fingir que gastos pessoais são gastos da empresa para diminuir a carga tributária?

4 - Você é um consultor e trabalha para um grande cliente corporativo. Você teve acesso a uma informação confidencial que é muito útil para investidores. Você também tem um amigo no mercado de ações. Você deve a esse amigo uma grande quantidade de dinheiro.

Dando a esse amigo a informação, você o ajudará a ganhar muito dinheiro, muito mais do que você está devendo. Fazendo isso, você quitaria sua dívida. Por outro lado, esse tipo de vazamento de informação é proibido por leis federais.

É adequado liberar essa informação para seu amigo para quitar sua dívida pessoal? (VAIANO, 2016),

A discussão sobre os dilemas foi realizada em grupos, os quais deveriam chegar a um consenso de qual seria a melhor decisão a ser tomada para resolver cada um deles. Posteriormente, os dilemas foram discutidos no grande grupo, cada qual apresentando os argumentos que levaram à tomada de decisões. A atividade se mostrou bastante proveitosa, considerando o engajamento dos estudantes no debate, construindo a argumentação, ouvindo e trabalhando politicamente para um consenso.

Ainda na Aula 3, foram encaminhadas as atividades referentes à Etapa 5, na qual os alunos deveriam fazer a gravação dos audiolivros e a Etapa 6, na qual os alunos deveriam realizar a produção textual a partir do conto lido. Para a gravação dos audiolivros, na Etapa 5, os alunos do 1º ano retomaram o gênero poético estudado ao longo do ano, dando ênfase para os elementos textuais que configuram o efeito poético, como rima, métrica, figuras de linguagem e temas do barroco e do arcadismo. Entretanto, considerando o envolvimento dos alunos no sarau e os poemas já estudados, os alunos puderam escolher outras expressões poéticas para realizar o registro em áudio. Os poemas escolhidos para gravação são expressos na figura 29.

Figura 29 – Lista de poemas para gravação 1º ano Escola Bet

- Livros e flores – Machado de Assis
- Poema de natal – Vinícius de Moraes
- A coroa de rosas - Eugênio de Castro
- Soneto de fidelidade – Vinícius de Moraes
- Maria - Castro Alves
- Do conhecimento – Mário Quintana
- Adolescente - Mário Quintana
- A Luís – Castro Alves
- Deus do Mal – Cruz e Souza
- Da minha saudade – Paulo Ricardo Costa
- Nasci antes do tempo - Cora Coralina
- Relato da flor bordada – Matheus Costa
- Cora Coralina – Darci Franca de Denofrio
- Pneumotórax - Manuel Bandeira
- Dois e dois são quatro - Ferreira Gullar
- Adeus meus sonhos – Álvares de Azevedo
- O Mar – Gonçalves Dias
- Se você me machuca – Pedro Guerra
- Lira XXIII – Tomás Antônio Gonzaga
- Quando a luz se conhece a luz e o coração se encantam – Wagner Borges
- Poema da tarde – Murilo Mendes

Fonte: Autor (2020)

A Etapa 6 foi realizada por meio de uma produção textual que expande o enredo da literatura, preenchendo uma possível lacuna narrativa, deixada subentendida pelo autor. A partir do dilema vivido por Honório, personagem do conto de Machado de Assis, foi solicitado que os alunos criassem uma cartinha ou um bilhete de amor, supondo qual era o texto escrito por Gustavo, “amigo” de Honório, que não foi lido por sua esposa, Dona Amélia. A figura 30 apresenta um exemplo de carta produzida pelos alunos.

Figura 30 - Cartinha de amor, a partir do conto *A carteira*

Carta de amor

A partir do conto *A carteira* de Machado de Assis, escreva a carta de amor, aquela que estava na carteira perdida por Gustavo, e posteriormente entregue a D. Amélia .

hoje, dia 01, em plena segunda-feira, querida Amélia, estou lhe escrevendo essa carta, sem saber quando te entregarei, muito menos se devo. Sabes o motivo das minhas visitas diárias a sua casa, não consegui parar de lhe contemplar, com tamanha delicadeza ao tocar as mais lindas canções alemãs no piano. Percebo que tenho correspondência, com todas as trocas de olhares. Posso estar enganado, mas sei que também não esqueceu, me apaixonei por essa mais bela flor, pois enquanto ele dormia, mal ele sabia das nossas mais belas e prazerosas noites que passamos juntos. pode não ser recíproco o sentimento, mas tenho tamanha certeza do meu. Lhe escrevo para lhe dizer que posso lhe dar os mais belos agrados, chapéus e leques, pois saiba que seu marido está numa péssima situação de dívida, sei que ele não lhe contou, espero que pense nessa proposta, e leve em conta de como ficará sua reputação ao lado de alguém endividado.

Atenciosamente Gustavo. |

Fonte: Autor (2020)

A experiência da escrita da carta/bilhete foi muito produtiva, considerando que os alunos puderam apropriar-se de elementos da história, posicionando-se como leitores, mas tendo uma visão de alteridade com os personagens. Além de divertida, essa produção textual explora o gênero textual carta informal ou bilhete, dando ênfase às temáticas, estilos ou vocabulários específicos.

As atividades de finalização da gravação dos audiolivros e finalização da escrita das cartas não foram realizadas em uma aula formal, sendo solicitado que fossem produzidas extraclasse, com orientação da professora de Literatura da turma. Posteriormente, as atividades foram entregues no Google Classroom. O professor de História sugeriu que os alunos fizessem uma exploração nas ruas do Rio de Janeiro de Machado de Assis, a partir de um blog, o *Literatura, Rio de Janeiro e São Paulo*³⁷, que traz uma série de mapas e documentários para compreender a ambientação que inspirou o autor.

4.2.3.1 Resultados obtidos

O trabalho com a literatura a partir da temática do amor e dos dilemas éticos permitiu trazer à tona alguns conflitos reais vividos pelos alunos, de uma forma sutil, possibilitando a reflexão e a análise de situações ambíguas do cotidiano. A leitura em voz alta permitiu que os

³⁷ <http://literaturaeriodejaneiro.blogspot.com/2003/02/mapas-antigos-do-rio-de-janeiro.html>

alunos pudessem ser expostos ao grande grupo de uma maneira mais controlada, ao se preparar lendo o texto em casa, silenciosamente e, somente então, diante do grande grupo. Do mesmo modo, para o debate sobre os dilemas éticos, os alunos tiveram acesso ao texto, discutiram no pequeno grupo, construindo seus argumentos, para, por fim, exporem-se.

A gravação dos audiolivros sistematizou, com o registro oral, um processo de letramento iniciado com a memorização de poemas para a récita no sarau literário, promovido pela escola. Além disso, foi possível perceber que a gravação de audiolivros auxiliou aos alunos que têm dificuldades na leitura, por estimulá-los a várias leituras do mesmo texto com diversos objetivos, levando a uma melhor compreensão de sua estrutura textual e de detalhes da obra, com o intuito de fazer uma melhor gravação. A leitura em voz alta, nesse sentido, permitiu que os alunos tivessem contato com a musicalidade dos textos, levando-os a perceber a importância da pontuação e de elementos estéticos do texto para a composição da obra. Assim, as rimas, a métrica, a escolha lexical e semântica foram mais bem compreendidas na significação do poema como um todo, em sua forma e conteúdo. Outro fator positivo observado foi o desenvolvimento de um maior senso crítico sobre a própria produção oral, devendo-se ao fato de os alunos poderem ouvir as suas próprias vozes gravadas, levando a um trabalho de regravação e constante aperfeiçoamento.

4.2.4 Aula 3 – 2º ano

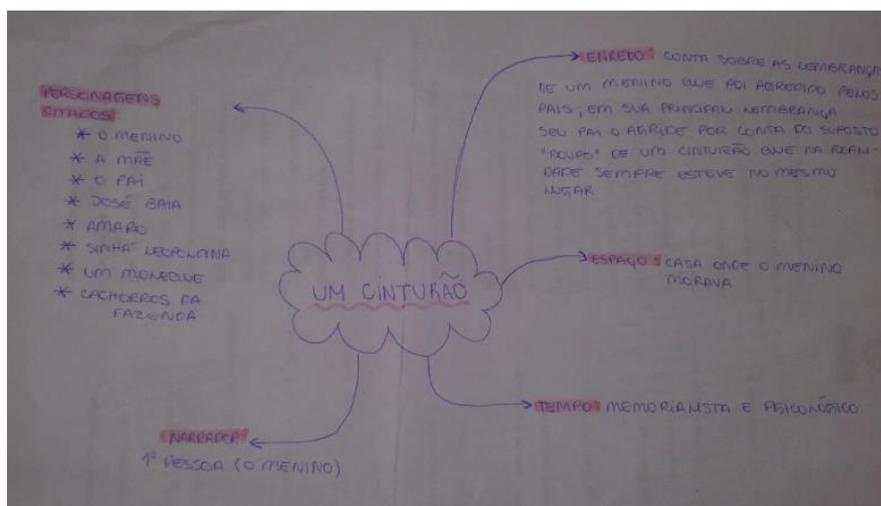
O objetivo da aula 3 com o 2º ano da Escola Bet foi discutir e ampliar a discussão sobre a temática da violência, anteriormente iniciada na disciplina de História, e analisar o conceito de justiça. Partindo dessas temáticas, foram discutidas as relações e conflitos familiares em diferentes épocas e lugares, partindo da leitura e discussão do conto “Um cinturão”, de Graciliano Ramos (RAMOS, 2000).

Inicialmente, a temática estudada foi recapitulada de forma concisa, como forma de acionar os conhecimentos prévios dos alunos, partindo então para a Etapa 3, Leitura. A primeira leitura foi realizada de forma silenciosa e posteriormente de forma coletiva e em voz alta. A Etapa 4, interpretação, foi realizada por meio de discussões acerca das primeiras impressões sobre o texto, gerando, no entanto, um silêncio incômodo por parte dos alunos, uma vez que alguns se sentiram impactados com a forma crua e realista que a violência e a injustiça foram representadas pelo conto. Nunca é fácil discutir violência, sendo esse um tema sensível, entretanto, a literatura possibilita que, por meio do estudo e de discussões, o fenômeno em

questão seja debatido e ressignificado, trazendo a sensibilização e o aumento no discernimento crítico como importantes habilidades a serem desenvolvidas, desnaturalizando o cotidiano e fazendo estranhamentos à realidade representada e à realidade vivida.

Após a discussão inicial, foi construído um mapa mental no quadro de forma coletiva (figura 31), sistematizando os elementos da narrativa e trazendo mais subsídios para motivar a discussão na Etapa 4, Interpretação. É notável que a temática proposta, ao mesmo tempo em que causa um sentimento de negação por parte de alguns alunos, possibilita que outros se identifiquem e também, se autorizem a debatê-la a partir de experiências pessoais, muitas vezes traumáticas.

Figura 31 - Mapa mental de “Um cinturão” – 2º ano Escola Bet



Fonte: Autor (2020)

A discussão foi conduzida para o âmbito da cultura da violência, que em algumas sociedades de algumas épocas, é mais tolerada do que em outras, devido ao conceito compartilhado de justiça. Para tanto, foi reproduzido o vídeo Justiça, do canal Nerdologia³⁸, a partir do qual foi realizada uma breve discussão à luz do conto.

³⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZCu_b187T7Y

Na sequência, a partir de uma série de fotografias contidas no site Mega curioso³⁹, os alunos realizaram uma produção textual a partir da seguinte premissa: Como ocorreria essa história em outro contexto sociocultural?

As fotografias em questão retratam famílias de diversos países do mundo com os alimentos que serão consumidos em uma semana, assim como o custo em dólar. As diferenças de culturas alimentares, alimentos disponíveis, condições de moradia e gasto semanal são absolutamente distintos, causando um grande impacto cultural ao comparar, inevitavelmente, com o seu contexto local e pessoal.

Após a interpretação e discussão das imagens, a turma foi dividida em duplas, para que os pudessem elaborar fichas com perfis de famílias de diferentes culturas contendo:

1. Contexto Familiar:
 1. Renda familiar:
 2. Número de membros:
 3. Pets:
2. Membros da família:

Características psicológicas dos membros da família bem como outras características (ex. traços marcantes da personalidade, crenças religiosas, signo, profissão...

 - a. Pai
 - b. Mãe
 - c. Irmãos
 - d. Agregados
 - e. Outros
3. Descrição da casa (grande, pequena, simples, luxuosa etc.):
4. Descrição do ambiente (urbano, rural etc.)

A partir desse novo contexto, os alunos deveriam repensar o enredo da história e discutir seus desdobramentos e seu desfecho, a partir do olhar de outra cultura, entregando as produções em sua versão final no Google Classroom. Na sequência, foram encaminhadas as atividades referentes às Etapas 5 e 6, cujo trabalho teve início já na segunda parte da aula. Considerando que os alunos se demonstraram seguros com a leitura dos contos, da análise coletiva e dos contos escolhidos para a gravação, o grupo de extensão teve a possibilidade de auxiliar os alunos ao longo do processo de gravação dos audiolivros.

³⁹

<https://www.megacurioso.com.br/fotografia/36494-artista-estuda-e-fotografa-consumo-de-comida-em-familias-ao-redor-do-mundo.htm>

Os contos foram escolhidos considerando os conteúdos e temáticas trabalhados ao longo do ano e a partir da seleção proposta pela obra *Os cem melhores contos do século* (MORICONI, 2000) e *O Voo da madrugada* (SANT'ANNA, 2003), estando relacionados abaixo.

Contos para gravação:

“A confraria dos espadas” - Rubem Fonseca

“Felicidade Clandestina” - Clarice Lispector

“A partida” - Osman Lins

“Homem do boné cinzento” - Murilo Rubião

“Teleco, O coelhinho” - Murilo Rubião

“Bárbara” - Murilo Rubião

“O Voo da madrugada” - Sérgio Sant’anna (SANT’ANNA, 2003)

“Formigas de apartamento” - Sérgio Sant’anna (SANT’ANNA, 2003)

Os contos haviam sido escolhidos em uma aula anterior, assim, os alunos foram conduzidos à biblioteca da escola, na qual, separados em grupos, escolheram o local mais adequado e silencioso para fazer o estudo, organização e gravação dos audiolivros. A figura 32 apresenta o trabalho dos alunos em diferentes ambientes.

Figura 32 - Estudo, organização e gravação de audiolivros 2º ano Escola Bet



A Etapa 6, Expansão da obra, foi realizada por meio da produção de cartas transmídia, focando nos personagens, na ambientação e nos símbolos presentes na obra, do mesmo modo como proposto às outras turmas, iniciando na segunda metade da aula. Alguns grupos sentiram-se mais confortáveis para realizar a preparação e a gravação dos audiolivros primeiro, realizando as atividades com autonomia e responsabilidade. Os grupos organizaram-se em horários extraclasse para finalizar a atividade, postando ambas, audiolivro e cartas transmídia, no ambiente virtual. A figura 33 traz um exemplo de carta transmídia produzida pela turma.

Figura 33 - Carta transmídia 2º ano da escola Bet



Fonte: Autor (2020)

4.2.4.1 Resultados obtidos

As atividades de leitura e interpretação realizadas com a turma do 2º ano, Etapas 3 e 4, possibilitaram o desenvolvimento de habilidades de crítica textual, revisão da estrutura da narrativa e crítica social. Ao considerar a interlocução com conteúdos de outras disciplinas é possível ressaltar o potencial para a expansão dos conhecimentos de conteúdos escolares de

forma interdisciplinar, criando oportunidades para que os alunos ressignifiquem o seu contexto e suas vivências pelo trabalho com a literatura.

Cabe destacar que, assim como percebido em outras turmas, os alunos com maiores dificuldades percebem, na gravação de audiolivros, uma possibilidade de prática ousada e confortável com a literatura. A exposição realizada pela gravação em áudio ocorre de uma maneira controlada, permitindo que o estudo intensivo do texto, a regravação e a edição posterior forneçam condições para transpor dificuldades de leitura e de expressão.

Para alunos com habilidades de leitura mais avançadas, a gravação de audiolivros se apresentou como uma atividade divertida e inovadora, possibilitando dar visibilidade a essas habilidades adquiridas ao longo do ensino básico. Além disso, foi percebido que, tanto alunos com mais dificuldades, como alunos mais avançados, se engajaram na realização da atividade, ficando motivados para estudar os textos em profundidade.

A elaboração das cartas transmídia, possibilitou que os alunos tivessem um olhar diferenciado e específico para os elementos da narrativa, especialmente a constituição e caracterização dos personagens. Considerando que alguns contos apresentam lacunas de informações, pressupostos, subentendidos na constituição dos personagens, a necessidade de sistematização dos elementos em apenas uma carta, estimulou que determinados trechos das obras fossem repetidamente relidos e discutidos como forma de resolver ambiguidades, desenvolvendo, portanto, as habilidades de leitura e interpretação em diversos níveis.

4.2.5 Aula 3 – 3º ano

A Aula 3 com a turma do 3º ano da Escola Bet foi destinada para a realização das Etapas 3 e 4, Leitura e Interpretação, sendo feitos também a orientação e encaminhamentos para o início das Etapas 5 e 6, nas quais foram feitas a gravação dos audiolivros e a criação de cartas transmídia. O objetivo foi retomar autores, obras e estilos literários trabalhados ao longo do ensino médio, ao mesmo tempo em que pretendeu possibilitar diferentes experiências com a literatura em outros formatos e textos multissemióticos.

As atividades na turma do 3º ano foram conduzidas de uma forma diferente das demais turmas, considerando seu calendário diferenciado e o adiantado do trimestre em que o trabalho foi realizado. A respeito do calendário, foi observado que a escola realiza antecipações de aulas para a turma, de modo que os alunos possam melhor se organizar para o as provas de vestibular

e ENEM. Além disso, os alunos da turma têm um perfil de grande envolvimento com a literatura, recebendo destaque na participação ativa da organização do sarau, demonstrando protagonismo nas apresentações propostas.

As Etapas 3 e 4 foram realizadas em grupos, a partir dos contos previamente escolhidos e distribuídos pela professora. Após as orientações das atividades das Etapas 5 e 6, os alunos organizaram-se na própria sala de aula, considerando haver espaço e clima agradável para que todos pudessem desenvolver o trabalho de forma concomitante. Os contos escolhidos para a gravação estão relacionados na lista abaixo:

Contos escolhidos para gravação

“A estrutura da bolha de sabão” - Lygia Fagundes Telles

“Aqueles dois” - Caio Fernando Abreu

“O guardador” - João Antônio

“O vitral” - Osman Lins

“Amor” - Clarice Lispector

“O conto de verão nº2” - Luiz Fernando Veríssimo

“A caçada” - Lygia Fagundes Telles

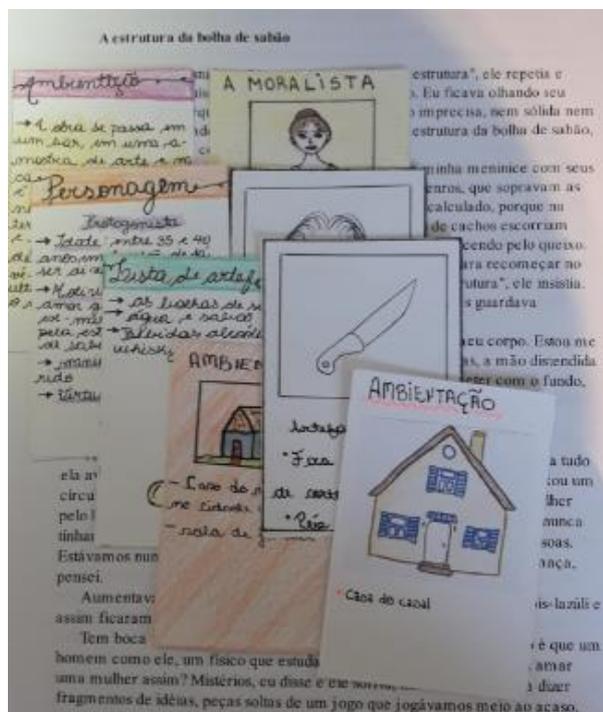
“O burguês e o crime” - Carlos Heitor Cony

“Sem enfeite algum” - Adélia Prado

“A melancia” - Dinah Silvia Queiroz

Do mesmo modo como realizado no 2º ano, os alunos receberam as orientações para a realização das atividades, organizando-se de forma autônoma para desenvolvê-las. Alguns grupos conseguiram finalizar as atividades e entregá-las em aula via Google Classroom, enquanto alguns grupos entregaram posteriormente, finalizando-as extraclasse. A figura 34 apresenta uma amostra das cartas transmídia produzidas.

Figura 34 - Cartas transmídia produzidas pelo 3º ano Escola Bet



Fonte: Autor (2020)

4.2.5.1 Resultados obtidos

Considerando que a turma do 3º ano era o grupo em menor número da escola, a verificação da interpretação não foi realizada com o uso de mapas mentais, mas, por meio da observação e de conversas curtas com os grupos, de modo a não lhes desviar o foco das atividades da Etapa 5 e 6, ao passo que, conforme o necessário, a professora e os extensionistas foram fornecendo as orientações necessárias. O engajamento e a motivação dos alunos em participar da atividade foram notáveis, permitindo o aprimoramento das suas habilidades de escrita, e motivando-os à prática da leitura mesmo após a escola, ao mesmo tempo em que os inicia em uma nova forma de acesso à literatura.

Os estudantes do 3º ano realizaram as atividades de forma fluente e interessada, especialmente considerando as características da turma e o gosto manifesto pela literatura. Além disso, o contexto de iminência de finalização da etapa do ensino médio trouxe maior leveza e fruição dos textos propostos.

4.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA E PRÁTICAS REALIZADAS

O levantamento e estudos teóricos realizados sobre Letramento Literário, no Capítulo 1, e a compreensão do fenômeno do audiolivro, no Capítulo 2, forneceram os subsídios para a proposição de uma metodologia de ensino de literatura usando audiolivros, apresentada no Capítulo 3. O Capítulo 4, por sua vez, apresentou os resultados das atividades realizadas nas escolas Álef e Bet, a partir do projeto de extensão Traças Digitais e em conjunto com os professores de Literatura das escolas.

A considerar a experiência da prática metodológica, desenvolvida a partir de uma metodologia de pesquisa híbrida, quantitativa, qualitativa e propositiva, foi possível perceber que o ensino de literatura usando audiolivros em escolas de ensino médio proporciona soluções viáveis do ponto de vista técnico e tecnológico, bem como do ponto de vista pedagógico, promovendo aprendizagens significativas. É possível afirmar que a produção de audiolivros, como atividade escolar, auxiliou os alunos com dificuldades de leitura, criando oportunidades para que pudessem se expressar de uma maneira segura e orientada. Assim, se desencadeou um processo de leitura direcionado por meio de tarefas que permitiu interações significativas com conteúdo e as temáticas propostas.

Para os alunos que realizaram essas atividades, o contato mais próximo com a leitura, com um objetivo de leitura definido, proporcionou as condições de motivação necessárias para ampliar a compreensão da leitura, assim como o desenvolvimento de habilidades de análise textual. A necessidade de reler o texto literário para resolver ambiguidades semânticas, por exemplo, fez com que os alunos se apropriassem mais dos textos lidos, podendo falar sobre eles com maior propriedade, o que proporcionou maior autoestima ao produzir um objeto cultural e intelectual, como o audiolivro.

Além disso, a leitura prévia e a análise dos elementos da narrativa possuíram um papel importante na compreensão e na sistematização dos elementos fundamentais do texto literário, criando um modelo de interpretação básico, que pode ser feito de forma fácil e direcionado para necessidades pedagógicas específicas das turmas. As atividades de sistematização propostas, Mapa mental e Criação de cartas transmídia, possibilitaram que os alunos pudessem registrar seu processo de leitura de formas alternativas, criando oportunidades para que alunos com inteligências visuais e cinestésicas pudessem explorar a literatura de uma forma mais

significativa por meio de suas habilidades mais desenvolvidas, o que não ocorre por meio do trabalho com o texto, unicamente.

Foi possível entender que os alunos com maiores habilidades de leitura perceberam a gravação de audiolivros como uma prática divertida, oportunizando o uso e o reconhecimento de suas habilidades, ficando felizes e motivados com a leitura literária. Além disso, é possível perceber que a leitura repetida para a gravação deixou sua leitura mais autoconsciente, permitindo que uma maior expressividade fosse adicionada à gravação.

Para tanto, a leitura atenta, com o objetivo de gravar os textos em áudio, estimulou a leitura e releitura de obras, bem como o enfrentamento e superação de dificuldades de compreensão, potencializada pelo trabalho em grupo e as produções coletivas. Nesse sentido, o audiolivro se qualifica como uma ferramenta adequada para fazer frente ao contexto educacional de defasagem de leitura, conforme discutido em outros momentos nesta tese.

Os audiolivros também se apresentam como uma possível solução para o contexto de pouca motivação para ler, muitas vezes, consequência da falta de perspectivas dos alunos em obter progressões sociais e profissionais com o estudo, sendo a leitura literária, muitas vezes, subestimada por uma pretensa falta de utilidade pragmática. Entretanto, esse é mais um motivo para que novas iniciativas e proposições como essa busquem causar impacto positivo no cenário educativo, de modo que o uso de TDIC possui papel fundamental nessa relação. É possível concluir que o audiolivro é fundamental para o processo de letramento.

Como professor, pesquisador e extensionista, a experiência de trabalho com a literatura usando audiolivros possibilitou aproximar o trabalho com a literatura à tecnologia. Além disso, foi possível evidenciar que ações como essas têm o poder de aumentar o gosto pela leitura, desmistificando-a e tornando-a parte da realidade dos alunos, seja pelos temas, autores e obras, ou mesmo pelo emprego da tecnologia, que se apresenta como uma possibilidade real de motivação para o estudo e acesso às práticas de letramento.

Vale destacar que, embora o trabalho tenha sido realizado de forma coletiva, entre os professores das escolas e os membros do projeto de extensão, essa metodologia pode ser adaptada e reconduzida pelos professores das escolas, dentro de suas atividades regulares. Nesse sentido, se faz necessário destacar que a promoção de atividades de letramento em contexto escolar é muito impactante na formação dos alunos, fazendo parte da constituição de uma cultura escolar que valoriza o trabalho intelectual e cultural de seus educandos.

Destarte, é necessário destacar o envolvimento dos professores de Literatura das escolas na promoção de atividades de Letramento Literário, com a promoção da Festa de Jogos pela

Escola Álef, com o Sarau Literário pela Escola Bet e pelo entusiasmo ao realizar as atividades com o projeto de extensão Traças Digitais. Após a proposição inicial da metodologia pelo grupo, os professores colaboraram com proposições e sugestões de encaminhamentos, de modo a adequar a metodologia aos seus objetivos pedagógicos. Desse modo, as ações realizadas potencializaram o ensino, ampliando os resultados de aprendizagem esperados para os alunos. Cabe mencionar que ambas as escolas seguem participando do projeto, já desenvolvendo novas atividades ao longo do ano de 2020.

Em ambos os contextos de ensino, público e privado, foi possível perceber o ótimo aproveitamento da metodologia proposta por parte dos alunos. No entanto, é importante destacar que a diferença de renda das famílias em cada uma das realidades escolares afeta diretamente na permanência na escola até a finalização do nível médio de ensino. Os jovens menos favorecidos economicamente são oriundos de famílias com um menor nível de formação escolar e acadêmica. A evasão escolar para o ingresso prematuro no mercado de trabalho, leva a ocupar postos de trabalho com menor remuneração, perpetuando as desigualdades econômicas e sociais por várias gerações.

Outra diferença importante desencadeada pela distribuição desigual de renda é que os jovens do contexto da escola pública têm um repertório cultural e tecnológico mais limitado. Tal fato ficou evidente nas rodas de conversa e na compreensão do horizonte de expectativas dos alunos. Os alunos da escola pública apresentaram menor fluência no uso das ferramentas digitais, além de apresentarem lacunas de formação em seu repertório cultural, tendendo ao consumo de cultura mais massificada e menos complexa do ponto de vista acadêmico e da herança cultural da humanidade. Portanto, garantir a educação pública de qualidade e a permanência na escola é igualmente criar condições mais dignas de vida aos cidadãos de várias gerações. O acesso mais igualitário à educação formal, à cultura letrada e à tecnologia estão correlacionados com um maior acesso à renda e a uma melhor qualidade de vida.

A produção cultural e literária escolar, em especial por meio de audiolivros, pode se tornar parte de um acervo de livros em áudio da biblioteca da escola, que, por meio de ferramentas tecnológicas, pode incentivar o uso, o compartilhamento e a produção de novas obras em áudio, inclusive com o potencial de atender a alunos com necessidades especiais. Para tanto, as produções editadas foram disponibilizadas no canal do Youtube do projeto.

4.4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

O referencial teórico específico sobre audiolivros é recente e de difícil acesso, sendo composto, especialmente, por obras estrangeiras, em geral caras para o contexto econômico brasileiro. Além disso, é notável a baixa incidência de pesquisas realizadas em contexto brasileiro tematizando os audiolivros como ferramenta de ensino de literatura. Além disso, as pesquisas brasileiras, especialmente nas ciências humanas, geralmente não empregam métodos quantitativos. Assim, se aponta a necessidade da realização de uma pesquisa que apresente resultados quantitativos e qualitativos do impacto do uso de audiolivros em sala de aula de contextos específicos, realizando avaliações comparativas de competências, habilidades e conhecimentos específicos do campo da leitura, Literatura e sobre Letramento Literário. Para tanto, é indicado que, a partir da aplicação da presente metodologia, sejam realizados estudos com amostras mais amplas (nacional, estadual, municipal...), construindo um diagnóstico do nível de leitura dos alunos, suas motivações e necessidades formativas.

Evidentemente que uma pesquisa dessa natureza envolve a disponibilidade de recursos humanos e materiais ampliados. Para isso, recomenda-se que tal objetivo considere o estabelecimento de parcerias interinstitucionais, especialmente ao considerar a importância social e econômica de uma pesquisa dessa natureza. Como ponto de partida para tal pesquisa, recomenda-se a seguinte estrutura:

- Formação com os professores de Língua Portuguesa e Inglesa, sensibilizando para o trabalho com audiolivros na formação de leitores.
- Aplicação de questionário diagnóstico e realização de entrevistas com professores;
- Aplicação de questionário diagnóstico sobre leitura e leitura literária com os alunos;
- Condução de metodologia de ensino de literatura com os alunos, empregando audiolivros;
- Produção de audiolivros pelos alunos;
- Aplicação de questionário diagnóstico ao final da metodologia;
- Aplicação de questionários e realização de entrevistas com professores;
- Compilação, análise, triangulação dos dados e publicação dos resultados.

É possível afirmar que as pesquisas até então realizadas apontam para tendências a um olhar mais plural para as formas de letramento, em especial, pela inserção de tecnologias e mídias no horizonte docente. Portanto, as práticas pedagógicas com audiolivros representam

um caminho ainda pouco explorado no contexto brasileiro, apresentando um grande potencial para conquistar novos leitores, independentemente da idade. É altamente recomendável que novas pesquisas e novas experiências nesse sentido sejam realizadas, ampliando o escopo de referências teóricas e trazendo novas formas de aprimorar a formação do leitor.

Nesse sentido, os direcionamentos da BNCC apontam para que os processos formativos, cada vez mais, levem em conta o diálogo entre as diversas linguagens em circulação do cotidiano, por um viés multissemiótico. Por isso, novas pesquisas devem ser conduzidas de modo a problematizar como novas formas de produção cultural podem auxiliar na motivação e na construção de um público leitor de textos literários. Por sua vez, as produções culturais transmídia apresentam grande potencial de uso pedagógico para além do entretenimento. É recomendado, nesse sentido, um estudo da série *Brasília Steampunk* e sua produção transmídia, como um exemplo possibilitador de novas relações com a cultura literária brasileira.

CONCLUSÕES

Um trabalho de tese é, antes de mais nada, um trabalho de maturidade intelectual, acadêmica, profissional e pessoal, que coincidem com a vivência de experiências extra acadêmicas que, do mesmo modo, trazem aprendizagens profundas. Portanto, uma pesquisa dessa envergadura é uma oportunidade única de crescer profissionalmente e de amadurecer como ser humano. Precisamos sempre aprender a sermos humanos, para de fato, aprender a viver harmoniosamente com os outros seres que dividem conosco o planeta, o mesmo tempo, espaço e os mesmos recursos que temos para viver. A linguagem, nesse sentido, é um dos maiores instrumentos que a humanidade tem para viver bem, comunicar bem, compreender aos outros e a si mesmo. Somos constituídos pela e de linguagem, e assim nossas relações com o mundo são construídas, interpretadas e significadas por esse conceito abstrato. Eis a necessidade de uma sociedade capaz de ler e compreender os códigos que a constituem.

Minhas experiências como professor de Inglês e Literatura no ensino médio, e atualmente no curso de Letras da Unijuí, me impeliram a buscar alternativas para as dificuldades enfrentadas no ensino da literatura, buscando compreender os desafios e potencialidades dos diversos contextos de ensino. Uma importante motivação para a realização deste trabalho é a possibilidade de contribuir com a educação brasileira, ao propor soluções capazes de criar impacto na formação de leitores, aprimorando suas habilidades linguísticas, desenvolvendo sua formação integral e sua qualidade de vida.

Especialmente, esse trabalho teve como objetivo contribuir com o trabalho de outros professores, que, assim como eu, procuram soluções inovadoras e viáveis para melhorar a qualidade de seu trabalho. Por esse motivo, um horizonte importante vislumbrado é o das tecnologias para o ensino, de modo que seu uso seja capaz de agregar valor e gerar conhecimento, sem, por isso, onerar o trabalho dos professores, criando burocracias e procedimentos sem sentido. Do mesmo modo, a tecnologia deve representar a criação de novas oportunidades de aprendizagem, motivando os alunos a desenvolver seus conhecimentos, por meio de formas alternativas de interação com o conhecimento.

Para realizar tal objetivo foi necessário desenvolver uma metodologia inovadora, híbrida e orgânica, somando potencialidades de métodos quantitativos e qualitativos, culminando com a criação de uma nova forma de interagir com a literatura. Além disso, foram levadas em consideração as fragilidades formativas dos alunos e as necessidades docentes, no que tange a formação e consolidação de um público leitor, ainda frágil no Brasil. O seu baixo custo,

facilidade de implementação e de adaptação apresentam-se como possibilidades reais de causar impactos positivos no contexto escolar público e privado, valorizando a cultura letrada e o trabalho do professor, sem preterir a inovação tecnológica e o desenvolvimento da criatividade.

Tendo em mente todo o percurso transcorrido, é necessário enfatizar a importância do fomento, por parte de instituições públicas, a pesquisas na área da educação que analisem, reflitam e proponham soluções para os problemas de seu contexto de ensino. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa desenvolvido por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria criou as condições para que os estudos fossem realizados, com sua estrutura e recursos humanos qualificados e a orientação necessária, indispensáveis para este processo. Do mesmo modo, a aprovação do projeto de extensão *Traças Digitais: Audiolivros para a formação de leitores, professores e comunidade* pela Unijuí, viabilizou a interlocução entre o contexto de ensino básico local, o ensino superior e a extensão universitária, fortalecendo as relações entre a produção de conhecimento, a formação de professores e a atuação qualificada no contexto escolar. Além disso, a possibilidade institucional de formação de um grupo de extensão com professores e alunos bolsistas proporcionou o corpo do projeto, propiciando as condições para o desencadeamento de ações de planejamento, execução e ressignificação das práticas docentes. Essa interação promoveu uma produtiva sinergia entre o PPGL da UFSM, o curso de Letras da Unijuí, as escolas do município e os alunos desses contextos.

O conjunto das atividades realizadas considerou como objetivo central o desenvolvimento do Letramento Literário. Portanto, cada uma das ações realizadas proporcionou o aprimoramento de competências de leitura e compreensão de textos literários, por meio de habilidades específicas em cada turma, motivada pelo estudo de textos literários. Nesse sentido, a expansão da oralidade por meio da leitura em voz alta e da gravação de audiolivros tornou os alunos mais conscientes do uso da linguagem em seu caráter social, especialmente sendo mais críticos sobre sua própria produção.

A tecnologia se posiciona como um papel central na proposição de formas diferenciadas de interação dos alunos com os saberes, ao mediar as tarefas e possibilitar o estabelecimento de relações entre os diferentes gêneros textuais envolvidos. Assim, a transformação semiótica ocorrida pela gravação e produção de audiolivros religou a tradição oral da literatura com formas de tecnologia bastante sofisticadas, como a tecnologia digital. O TPACK, nesse sentido, se evidenciou como um modelo de ensino importante e viável, possibilitando a concepção, organização e disponibilização de conhecimentos em seus diversos aspectos, de Conteúdo,

Pedagógicos e de Tecnologia. Assim, ao considerar os audiolivros como objetos de aprendizagem para a literatura, é possível realizar a convergência necessária entre as necessidades formativas dos alunos, a viabilidade do ponto de vista tecnológico, ao mesmo tempo em que possibilita o protagonismo de alunos e a inovação docente.

Ao considerar o conjunto de ações realizadas com as escolas, é importante destacar a importância da promoção de atividades de Letramento Literário em contexto escolar, ao passo que proporciona aos alunos vivências marcantes e prazerosas por meio do estudo da literatura. A exemplo da Festa de jogos, promovida pela Escola Álef, foi notório o empenho dos professores e equipe diretiva em incentivar o uso de diversos tipos de linguagem, tanto pela interpretação de textos e papéis do RPG, pela expressão artística dos cosplay, pelos jogos mentais como o xadrez e também pela prática de esportes como o futebol. O Sarau Literário da Escola Bet, foi um bom exemplo de engajamento dos alunos, seja no estudo da literatura, na preparação expressiva e linguística da récita de poemas e pelo protagonismo na produção do espetáculo. Muito embora a organização de eventos dessa natureza exija grande envolvimento e trabalho duro dos professores, o resultado das aprendizagens realizadas pelos alunos é de natureza profunda, apresentando reflexos em diversos níveis de sua formação acadêmica e pessoal.

O contato com as escolas trouxe também o desafio de propor uma formação aos professores da Escola Álef, sendo gratificante ter a oportunidade de compartilhar saberes acadêmicos e pedagógicos resultantes de um longo processo de pesquisa. O processo de formação continuada resultante desse contato acadêmico e pedagógico aponta caminhos para aperfeiçoar entendimentos acerca da formação inicial em Letras. Assim, ao evidenciar lacunas e necessidades formativas dos professores, é também possível alinhá-las aos interesses, necessidades formativas e às diretrizes formativas dos alunos contemporâneos.

Após todo o percurso teórico e prático realizado e registrado por meio desta tese, é possível concluir que a metodologia usando audiolivros pode provocar transformações no contexto das escolas ao aprimorar as habilidades de leitura, compreensão textual, expressão oral, motivação e permanência na leitura, auxiliando no desenvolvimento da criticidade e no interesse pela leitura, contribuindo de forma significativa para a formação dos alunos. Por meio do percurso metodológico desenvolvido, ficou evidente a importância do emprego de audiolivros para uma formação atenta ao desenvolvimento de habilidades de Letramento Literário. Assim, a leitura reconfigurada por meio do uso das tecnologias encontra no audiolivro um de seus mais potentes aliados para que as habilidades de letramento literário possam

modificar a maneira com os estudantes do ensino médio se relacionam com a linguagem escrita, com a linguagem oral e, acima de tudo, ampliando a compreensão do mundo que os cerca.

Somado a isso, é importante ressaltar ser necessário que políticas públicas de valorização à educação sejam claras a toda a sociedade e construídas com bases científicas sólidas e em diálogo com a sociedade como um todo. Nesse sentido, a valorização profissional do professor é senso comum nos países referência em educação no mundo, havendo, portanto, muito trabalho duro a ser realizado em nosso contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

12 MINUTOS. **Página principal**. [S.I.]. Disponível em: < <https://12min.com/>>. Acesso em 23 fev. 2020

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 2004.

ALEKSANDROVA, Olga M.; ARISTOVA, Maria A.; DOBROTINA, Irina N.; GOSTEVA, Yulia N.; VASILEVYH, Irina P. **International conference education environment for the information age** (eeia 2017). Série de livros: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences Volume: 28 Páginas: 43-51, 2017

ALLMANG, N. **Audiobooks on iPods: Building a program for a research library**. College & Research Libraries News, v. 70, n. 3, p. 173–176, 2009.

ALVARENGA, Darlan; LAPORTA, Taís. **Número de livrarias e papelarias no Brasil encolhe 29% em 10 anos**. 09 dez. 2018. G1, São Paulo. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/12/09/numero-de-livrarias-e-papelarias-no-brasil-encolhe-29-em-10-anos.ghtml>>. Acesso em 25 fev. 2020.

ANASTÁCIO, S. M. G.; TUREK, L. T. Z. **Criação de mídias sonoras como instrumento de acessibilidade a textos literários**. XII Congresso Internacional da ARALIC: Centro, Centros–Ética, Estética. Anais... UFPR–Curitiba, Brasil. Anais. 2011.

ANDERSON, R. C., HIEBERT, E. H., SCOTT, J. A., & WILKINSON, I. A. G. **Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading**. Washington, DC: National Institute of Education, 1985.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica; Arte Poética**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ARON, H. **Bookworms become tapeworms: A profile of listeners to books on audiocassette**. Journal of Reading, 36(3), 208-212, 1992.
Avery,

ARRAES, G. et al. **O auto da compadecida**. [s.l.] Columbia Tristar Home Entertainment, 2000.

AUDIBLE. **Página principal**. [S.I.]. Disponível em: < audible.com>. Acesso em 23 fev. 2020

AUDIO PUBLISHERS ASSOCIATION. **US Publishers report nearly \$1 Billion in sales as strong industry growth continues. 2018**. Disponível em < <https://www.audiopub.org/uploads/pdf/APA-Sales-Survey-Press-Release-July-2019-with-2018-Data.pdf>>. Acessado em 12 dez. 2019.

BAKTHIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, , 1997.

BALEIRO, Rita. Literary Literacy: Why read literary texts in the English Language classes?. **e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies**, v. 1, p. 1-12, 2010.

BARBOSA, R. D. O. **Literatura para os ouvidos ? Uma análise comunicacional de práticas de leitura com audiolivros Rio de Janeiro**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

BARRETO, Lima. **O filho da Gabriela**. In. BARRETO, Lima. Contos completos de Lima Barreto. Editora Companhia das Letras, p. 98-108, 2010.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg, v. 4, 2004.

BEAVIS, Catherine et al. **Paying Attention to Texts: Literacy, culture and curriculum**. *English in Australia*, v. 43, n. 1, p. 23, 2008.

BEERS, K. **Listen While You Read: Struggling Readers and Audiobooks**. *School Library Journal*, 1998. Disponível em: <http://search.proquest.com/docview/62539351?accountid=14548%5Cnhttp://metadata.lib.hku.hk/hku?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ:eric&atitle=Listen+While+You+Read:+Struggling+Readers+and+Audiobooks.&t>

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOLTER, J. D.; GRUSIN, R. A. **Remediation: Understanding new media**. Cambridge: Johns Hopkins University Press, 1999.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2012.

BRAGA, A.; CARAUTA, A.; DE MELO, L. C. **Comunicação, literatura e letramento digital: o projeto AUDIOTECA Brasil**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais...** Belém, PA: 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL, INEP/MEC. **Relatório Brasil no Pisa 2018-2 versão preliminar**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em 04 mai. 2020

BRASIL; INEP/MEC: **Resultados e metas**. 2018. Website. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=91487>. Acesso em 04 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda Versão. MEC. Brasília, DF, 2016.

BROOKER, Charlie; JONES, Annabel. **Black Mirror: Bandersnatch**. Netflix, 2018.

BROWN, J. E. (2003). **Evaluation of audio books: A guide for teachers**. ALAN Review, 30 (3) 53-56.

BUCKINGHAM, D. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge, MA: Polity, 2003.

BUCKINGHAM, D. Digital Media Literacies : rethinking. **Research in Comparative and International Education**, v. 2, n. 1, p. 43–55, 2007.

BYROM, G. **If you can't read it then audio read it**. Reading, 32(2), 3-7, 1998.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas cidades. 1995, 3 ed.

CAPES, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Institucional (Website)** [s.d]. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pinstitutional&Itemid=104>. Acesso em 28 abr. 2020.

CARBO, M. **Making books talk to children**. The Reading Teacher, 186-189, 1981.

CARDOSO, Eduardo; MARTINS, Daianne Serafim; KAPLAN, Lúcia. **Diretrizes para o desenvolvimento de livros infantis multiformato acessíveis**. Blucher Design Proceedings. Blucher, 2018.

CARNEIRO, Raquel. **O triste fim da editora Cosac Naify**. 01 dez. 2015. Revista Veja, São Paulo. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/meus-livros/o-triste-fim-da-editora-cosac-naify/>>. Acesso em 25 fev. 2020.

CARRIERE, Jean-Claude; ECO, Umberto; DE TONNAC, Jean-Philippe. **Não contem com o fim do livro**. Editora Record, 2012.

CHANG, A. C.-S. Audiobooks : **Listening Fluency and Vocabulary Gain**. Asian Journal of English Language Teaching, v. 21, p. 43–64, 2011.

CHATMAN, Seymour Benjamin. **Story and discourse: Narrative structure in fiction and film**. Ithaca: Cornell University Press, 1978.

CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. **O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum**. Revista Eletrônica de Negócios Internacionais, v.10, n. 2, p. 1-5, maio/ago., 2015.

COBB, Michele. **A history of Audiobooks**. Audio Publishers Association. 2018. Disponível em <<https://www.audiopub.org/uploads/pdf/A-HISTORY-OF-AUDIOBOOKS.pdf>>. Acesso em 13 de fev. 2020.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 2006

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG. 2009

COPE, B., & KALANTZIS, M. **The powers of literacy: A genre approach to teaching writing**. London: Routledge, 1993.

CORRÊA, J. S. et al. **Panorama das publicações sobre bem-estar no trabalho na última década (2006-2015): um estudo bibliométrico**. Revista Gestão Organizacional (RGO), v. 9, n. 3, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; COSTA VAL, Maria das Graças; BREGUNCI, Maria Das Graças de Castro (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>> Acesso 05 set. 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto 2009.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: Uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

CUTY, J. A.; NISSINEN, D. M. L.; WEYH, O. **Audiotextos Científicos Para Todos: estudos teórico-metodológicos em direitos humanos e inovação**. *Renote*, v. 17, n. 2, p. 22–34, 2019.

D'ONÓFRIO, Salvatore. **Literatura ocidental: autores e obras fundamentais**. Ática, 2007 2 ed.

DANN, L. Only half the story: Radio drama, online audio and transmedia storytelling. **Radio Journal**, v. 12, n. 1–2, p. 141–154, 2014.

DE ALMEIDA FERREIRA, Norma Sandra. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Educação & sociedade*, v. 23, p. 257, 2002.

DESIDÉRIO, Mariana. **Crise na Cultura escancara apocalipse das livrarias no Brasil**. 25 out. 2018. *Revista Exame*, São Paulo. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/crise-na-cultura-escancara-apocalipse-das-livrarias-no-brasil/>>. Acesso em 25 fev. 2020.

DIGITAL BOOKS. **Audiolivros e livros digitais**. [S.I.]. Disponível em: <<https://www.digitalbook.io/>>. Acesso em 23 fev. 2020

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes 2006.

ECO, Umberto. *Semiótica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ática, 1984

ENGELLEN, J. J. A rapidly growing electronic publishing trend: Audiobooks for leisure and education. **Open Scholarship: Authority, Community, and Sustainability in the Age of Web 2.0 - Proceedings of the 12th International Conference on Electronic Publishing, ELPUB 2008**, n. June, p. 217–222, 2008.

EXAME, 2019. **Audiobooks são a nova aposta do mercado editorial**. Estadão Conteúdo, São Paulo, 23 set. 2019. Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/audiobooks-sao-a-nova-aposta-do-mercado-editorial/>>. Acesso em 12 fev. 2020.

FARIAS, S. C. O audiolivro e sua contribuição no processo de disseminação de informações e na inclusão social. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 31–52, 2012.

FELIPPE, Renata Farias de. **“Usos” do manual – Possibilidades didáticas e abordagens do ensino contemporâneo**. In: MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin.; _____. *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. Santa Maria: UFSM, 2016.

FERRARI, F. A. **Do Romance à peça radiofônica: estratégias de adaptação no processo de criação do audiolivro A Guerra dos Mundos, de H.G. Wells**. Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2016, Dissertação de Mestrado.

FIDELIS, Ana Cláudia; COSSON, Rildo. **Os (des)caminhos da literatura no ensino médio**. In: MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin.; FELIPPE, Renata Farias de. *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. Santa Maria: UFSM, 2016. p. 53-72.

FISHER, Luís Augusto. **Encarar o abismo, para superá-lo**. In: MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin; FELIPPE, Renata Farias de. *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. Santa Maria: UFSM, 2016. p. 7-9.

FONTANA, M. V. L. **Ler Com Outros Olhos: A Leitura Para Pessoas Com Deficiência Visual (PDVs)**. *Revista Língua&Literatura*, v. 15, n. 25, p. 47–66, 2013.

GARCIA, B. et al. Audiolivro “Sobre maldades e lobos” – Produto Infantil de Incentivo à Leitura e à Acessibilidade. 2016.

FREDERKING, V. et. al. **Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy**. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. Special issue guest edited by Irene Pieper & Tanja Janssen. n. 12, pp. 1-24. Disponível em <<http://www.erziehungswissenschaften.huberlin.de/de/institut/abteilungen/methodenlehre/Mitarbeiter/personal/henschel/text1>> Acesso em 10 out. 2015

FREE CLASSIC AUDIOBOOKS. **Main page**. [S.I]. Disponível em: < <https://freeclassicaudiobooks.com/>>. Acesso em 23 fev. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURINI, Marco. **Beyond passive audiobook: How digital audiobooks get interactive**. In: 2007 4th IEEE Consumer Communications and Networking Conference. IEEE, 2007. p. 971-975.

GARCIA, Bianca et al. **Audiolivro “Sobre maldades e lobos”– Produto Infantil de Incentivo à Leitura e à Acessibilidade**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2012

GENETTE, Gerard. **Discurso na Narrativa**. 3 ed. Alpiarça: Vega, 1995.

GOODMAN, K. The reading process. **Interactive approaches to second language reading**, v. 6, 1988.

GOMES, G. R. **“Olhos de emoção, ouvidos de fantasia: Promoção de Audiolivros para estudantes cegos**. Congresso Nacional de Educação - V CONEDU. **Anais...**Olinda, PE: 2018Disponível em: <<http://edicoes.conedu.com.br/2018/>>

GUTENBERG, PROJECT, 2020. **Welcome**. Disponível em: <www.gutenberg.org> Acesso em 23 fev. 2020.

HAVE, Iben; PEDERSEN, Birgitte Stougaard. **Digital audiobooks**: New media, users, and experiences. Routledge, 2016.

HAVE, I.; PEDERSEN, B. S. **The audiobook circuit in digital publishing: Voicing the silent revolution**. New Media and Society, 2019.

HILL, D. R. **Graded readers**. ELT Journal, n. 55, p. 300–324, 2001

HOFFMAN, CHRIS. **Mobile CPUs Are Now as Fast as Most Desktop PCs**. How to Geek, 31 out. 2018. Disponível em: <<https://www.howtogeek.com/393139/mobile-cpus-are-now-as-fast-as-your-desktop-pc/>>. Acesso em 12 fev. 2020

HOFFMAN, Katherine E. **Culture as text: hazards and possibilities of Geertz's literary/literacy metaphor**. The Journal of North African Studies, v. 14, n. 3-4, p. 417-430, 2009.

IBISWORLD, 2016. **Audiobook Publishing in the UK industry trends (2015-2020)**. Disponível em: <<https://www.ibisworld.com/united-kingdom/market-research-reports/audiobook-publishing-industry/>>. Acesso em 03 fev. 2020.

INTERNET ARCHIVE, 2020. **About the Internet Archive**. Disponível em: <<https://archive.org/about/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2020

ISER, W. The reading process: **A phenomenological approach**. New literary history, v. 3, n. 2, p. 279–299, 1972.

JAUSS, Hans Robert. **O texto poético na mudança de horizonte de leitura**. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da Literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 873-925.

JENKINS, HENRY. "Convergence? I Diverge." *Technology Review* [Cambridge, Mass.], June 2001, p. 93. Gale Academic OneFile, <https://link-gale.ez47.periodicos.capes.gov.br/apps/doc/A75477910/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=1f1f6a87>. Accessed 7 Feb. 2020.

JENKINS, Henry. **Transmedia Storytelling: Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling**. *Technology Review*, 2003. Disponível em: < <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/> > Acesso em 04 mai. 2020.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2013

JONASSEN, D. **Computadores, ferramentas cognitivas, desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Tradução de 2007. Porto editora. Original de 1996**New Jersey: Prentice Hall, , 2000.

KAISER, M. M. (2000). **Non-print YA literature connection bud, not buddy: Common reading, uncommon listening**. *ALAN Review*, 27(3), 40-44.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é ‘esclarecimento’?** in. *Textos seletos*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012

KARTIT, Z. et al. **Applying encryption algorithm for data security in cloud storage**. *Lecture Notes in Electrical Engineering*, v. 366, n. August, p. 141–154, 2016.

KASTENSMIDT, Christopher. **A bandeira do Elefante e da Arara**. Site do projeto, 2009. Disponível em: <www.eamb.org/brasil/projetos/bandeira-elefante-e-da-arara/>. Acesso em 11 jun. 2020.

KASTENSMIDT, Christopher. **O Encontro Fortuito De Gerard Van Oost e Oludara**. São Paulo: Devir Livraria, 2011.

KASTENSMIDT, Christopher. **A bandeira do Elefante e da Arara**. São Paulo: Devir Livraria, 2016.

KASTENSMIDT, Christopher. **A bandeira do Elefante e da Arara: Livro de interpretação de papéis: edição expandida**. São Paulo: Devir Livraria, 2017.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOZLOFF, Sarah. 1995. **Audiobooks in a Visual Culture**. *Journal of American Culture* 18 (4): 83–95.

KRESS, Gunther. **Genre as Social Process.**” in Cope, B., & Kalantzis, M. The powers of literacy: A genre approach to teaching writing, London: Routledge, p. 22-37, 1993.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design.** Second ed. London: Routledge, 1996.

KRESS, G. **Before writing: Rethinking the paths to literacy.** London: Routledge, 1997.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Multimodal discourse. **The Modes and Media of Contemporary Communication.**(Cappelen, London 2001), 2001.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.** New York: Taylor & Francis, 2010.

KURTZ, F. D. **As tecnologias de informação e comunicação na formação de professores de línguas à luz da abordagem histórico-cultural de Vigotski.** [s.l.] Unijuí, 2015.

KURTZ, F. D. **O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores de letras: ferramentas cognitivas e o modelo tpack.** Hipertextus Revista Digital, v. 15, 2016.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto.** In. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LEARN OUT LOUD. **Main page.** [S.I.]. Disponível em: <<https://www.learnoutloud.com/Free-Audio-Video>>. Acesso em 23 fev. 2020

LESESNE, T. S. **Making the match: The right book for the right reader at the right time, grades 4-12.** Portland, ME: Stenhouse Publishers, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBRIVOX, 2019. **About.** [s.d.]. Disponível em: <<https://librivox.org/pages/about-librivox/>>. Acesso em 23 fev. 2020.

LIMA, I. M.; MOURA, A. C. C. **Projeto Audioteca : Ensino De Leitura Mediado Pelo Uso Do Audiolivro.** Revista Entrelinhas, v. 10, n. 1, 2016.

LIMA, Juliana, D. **De onde vem a crise de grandes redes de livrarias no Brasil.** 31 out. 2018. Jornal Nexo [S.I.]. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/10/31/De-onde-vem-a-crise-de-grandes-redes-de-livrarias-no-Brasil>>. Acesso em 25 fev. 2020.

LITERATURA RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO. **Mapas antigos do Rio de Janeiro.** Blog. Disponível em: <<http://literaturaeriodedejaneiro.blogspot.com/2003/02/mapas-antigos-do-rio-de-janeiro.html>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

LOTHIAN-MCLEAN, Moya. **Audiobooks predicted to overtake uk ebook sales in 2020.** The Independent. 2 Dez. 2019. Disponível em: <<https://www.independent.co.uk/life->

style/audiobook-sales-ebook-kindle-uk-deloitte-2020-a9229266.html>. Acesso em 12 de fev. 2020.

MACIEL, Nahima. **Cresce a disponibilidade de audiolivros no mercado brasileiro**. Correio Brasiliense, Brasília. 08 set. 2019. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/09/08/interna_diversao_arte,704675/chegada-do-google-play-movimenta-o-mercado-de-audiolivros.shtml>. Acesso em 20 fev. 2020.

MAHER, C. **Enhancing Literacy Skills Using Audiobooks**. n. May, 2019.

MAIA, A.; MONTEIRO, J. A.; BARBOSA, R. D. O. **Formas De Aprendizagem: Possíveis Abordagens No Audiolivro , No Ebook E Nos Jogos Eletrônicos**. 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, v. 1, p. 1–20, 2012.

MARCHETTI, E.; VALENTE, A. **Interactivity and multimodality in language learning: the untapped potential of audiobooks**. Universal Access in the Information Society, v. 17, n. 2, p. 257–274, 2018.

MARCHIONDA, Denise. **A bridge to literacy: Creating lifelong readers through audiobooks**. Audio File Magazine, v. 10, n. 2, p. 19-21, 2001.

MARESCHAL, C. **Student perceptions of a self-regulatory approach to second language listening comprehension development**. Unpublished doctoral dissertation, University of Ottawa, Ottawa, Canada, 2007.

MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin.; FELIPPE, Renata Farias de. **Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina**. Santa Maria: UFSM, 2016.

MARTINI, Marcus de. **Fantasmas no sótão: as letras coloniais na escola**. In: _____; OLIVEIRA, Raquel Trentin.; FELIPPE, Renata Farias de. *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. Santa Maria: UFSM, 2016.

MATOSO, R. B.; SIMÕES, D. P.; SAMPAIO, E. D. **Leitura e letramento literário: um estudo de caso sobre proficiência em leitura**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 06, n. 02, p. 323342, jul./dez. 2017.

MEIRELLES, F. S. **Pesquisa Anual do Uso de TI nas Empresas, FGVcia: Centro e Tecnologia de Informação Aplicada da EAESP, 30ª edição, 2019**

MENDONÇA, C. S. M. **Produção de um audiolivro visando uma educação ambiental inclusiva**. 2018. Dissertação (Mestrado profissional) Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2013.

MENEZES, N.; FRANKLIN, S. **Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais**. Ponto de Acesso, v. 2, n. 3, p. 58–72, 2008.

MESCHONNIC, Henri. **Em prol da poética**. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da Literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 35-58.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers college record**, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia e prosa**. São Paulo: Cultrix, 2012.

MOORE, Matthew. **Audiobook sales forecast to overtake ebooks with revenue rising by 30 per cent**. The Times. 02 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.thetimes.co.uk/article/audio-sales-set-to-overtake-ebooks-with-revenues-forecast-to-soar-30-per-cent-bgrlcv2lj>>. Acesso em 12 de fev. 2020.

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. **Literacia científica: leitura e produção de textos científicos**. Educar em Revista, n. 62, p. 143-162, 2016.

MORICONI, I. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

MOTA, S. DOS S. **O Uso de Audiolivros como Objetos de Aprendizagem no Desenvolvimento Acadêmico de Universitários Cegos ou com Baixa Visão: uma Análise a Respeito da Usabilidade**. Santa Maria. Universidade Aberta do Brasil, 2010.

NAVARRO, Victória. **Em queda, mercado editorial brasileiro tenta virar a página**. 31 mai. 2019. Meio e Mensagem [S.I]. Disponível em: <<https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2019/05/31/em-queda-mercado-editorial-brasileiro-tenta- virar-a-pagina.html>>. Acesso em 25 fev. 2020.

NEDERHOF, A. J. **Bibliometric monitoring of research performance in the social sciences and the humanities: A review**. Scientometrics, v. 66, n. 1, p. 81-100, 2006.

NETO, Leonardo. **Com investimento de R\$ 3 milhões, Sextante, Intrínseca e Record lançam loja de audiolivros**. PUBLISHNEWS. 14 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2019/06/14/com-investimento-de-r-3-milhoes-sextante-intrinseca-e-record-lancam-loja-de-audiolivros>>. Acesso em 14 de fev. 2020

NEWMAN, Andrew Adam. **How should a book sound? And what about footnotes?**. New York Times, v. 20, p. 33, 2006. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2006/01/20/books/how-should-a-book-sound-and-what-about-footnotes.html>>. Acesso em 23 jan. 2020.

OBAMA, Barack. **Dreams from my father: A story of race and inheritance**. Edimburgo: Canongate Books, 2007.

OBAMA, Michelle. **Becoming**. New York: Crown Publishing Group, 2018.

OECD. **Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2012**. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf> Acesso em 16 jun. 2016.

OECD. **Framework, draft reading literacy**. Pisa 2015 draft reading. 2013. Disponível em <www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>. Acesso em 04 Ago. 2018.

OLIVEIRA, Raquel Trentin. **Língua e Literatura na escola: um casamento feliz**. In: MARTINI, Marcus de; _____.; FELIPPE, Renata Farias de. *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. Santa Maria: UFSM, 2016. p. 75-90

OSADA, N. **What strategy do less proficient learners employ in listening comprehension? A reappraisal of bottom-up and top-down processing**. *Journal of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 5, 73–90, 2001.

OURIQUE, João Luís Pereira (org.) **Literatura e formação do leitor: escola e sociedade, ensino e educação**. Ijuí: Unijuí, 2015.

PAIVA, Aparecida et al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Autêntica Editora, 2005.

PAMPLONA, I. V. P. et al. **Audiodrama: uma abordagem em Português do Brasil para a aproximação à Literatura**1. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Anais, 2015.

PANTOJA, M. DO S. S. **É viável uma proposta de audiolivro para o autocuidado de idosos com pé diabético?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2019.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: por vielas e alamedas**. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 6, n. 5, 2001.

PEREIRA, V. W.; DOS SANTOS, T. V. **A-Book: Estratégias De Compreensão Em Ano Final Do Ensino Fundamental**. Anais do SILEL, v. 3, n. 1, 2013.

PEREIRA, V. W.; DA COSTA, J. C.; SARAIVA, J. R. **Livro eletrônico em formato auditivo sobre Psicolinguística: um estudo com acadêmicos de Letras sobre processamento e estratégias de compreensão**. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 20, n. 1, 2016.

PRATTEN, Robert. **Getting started with transmedia storytelling**. CreateSpace Independent Publishing Platform: 2 ed., 2011.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006 (11ed.)

PRION, S.; MITCHELL, M. Audiobooks for Meaningful Learning. **E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education**, v. ssociation, p. 1780- 1785., 2007.

PUBLISHNEWS. **Pesquisa mostra que o Brasil perdeu 21 mil livrarias nos últimos 10 anos**. 10 dez. 2018. Publishnews [S.I]. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2018/12/10/pesquisa-mostra-que-o-brasil-perdeu-21-mil-livrarias-nos-ultimos-10-anos>>. Acesso em 25 fev. 2020.

RAINEY, Emily C. **Disciplinary literacy in English language arts**: Exploring the social and problem-based nature of literary reading and reasoning. **Reading Research Quarterly**, v. 52, n. 1, p. 53-71, 2016.

RAMOS, Graciliano. **Um cinturão**. Os cem melhores contos Brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 144-146, 2001.

REGIS, F.; TIMPONI, R.; ALTIERI, J. Estratégias multimídia de incentivo a leitura: estudo do caso. **Comunicacao, Mídia E Consumo**, v. 12, n. 33, p. 133, 2015.

RICHARD, C. et al. Sound Learning Bibliography April 2016 From the Infographic. n. May 1998, p. 19–20, 2016.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education**. Penguin books, 2015.

ROCHA, J. C. DA; DOMENECH, M. C.; CABRAL, R. E. **Audiolivro: a produção de antologias em áudio como ferramenta de inclusão social**. Feira de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFC Campus Fraiburgo, 2018.

RODRIGUES, N. J. **Audiolivro: Uma Ferramenta De Inclusão**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Da Paraíba, 2013.

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

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RUBERY, M. **Audiobooks, literature, and sound studies**. [s.l.] Routledge, 2011. v. 31

RUBERY, M. **The untold story of the talking book**. [s.l.] Harvard University Press, 2016.

RUGO, Lily. **AAP Reports E-Books Sales Fall, Audiobooks Rise**. Forbes Magazine. 20 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.forbes.com/sites/lilyrugo/2019/02/20/aap-reports-e-books-sales-fall-audiobooks-rise/#78c45213520b>>. Acesso em 12 fev. 2019.

SANT'ANNA, Sérgio. **O vôo da madrugada**. In.: O vôo da madrugada. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

SANT'ANNA, Sérgio. **Formigas de apartamento**. In.: O vôo da madrugada. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

SANTOS, A. C. DOS. **Compreensão oral em língua estrangeira: contribuições do audiolivro no ensino-aprendizagem de italiano para alunos de um centro de estudo de línguas**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2014.

SARAIVA, Jacilo. **Audiolivros ganham espaço no Brasil**. Valor, São Paulo. Disponível em: <<https://valor.globo.com/eu-e/noticia/2020/01/17/audiolivros-ganham-espaco-no-brasil.ghtml>>. Acesso em 13 mar. 2020

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SCOLARI, Carlos. **Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan**. Barcelona: Deusto, 2013.

SCRIBL. **Main page**. [S.I]. Disponível em: <<https://scribl.com/>>. Acesso em 23 fev. 2020

SHOWALTER, E. **Teaching literature**. Ney York/London: Wiley-Blackwell, 2003.

SILVA, Antonio Adailton; DE MELO, Marcio Araujo; DE ALMEIDA, Nubia Regia. **The readings by the Auschwitz librarian**. Revell-revista de estudos literários da UEMS, v. 3, n. 17, p. 504-527, 2017.

SILVA, Maurício Pedro da; MOREIRA PEREIRA, Márcia Maurício. **Letramento literário e ensino de literatura no ensino médio**. *Dialogia*, n. 26, p. 37-50, 2017.

SIMANOWSKI, Roberto. **Digital humanities and digital media**: Conversations on politics, culture, aesthetics and literacy. Open Humanities Press, 2016.

SIMKINS, J. J. Study in the Use of Audiobooks for Reading in Gifted Students. n. May, 2009.

SNYDER, Ilana. **Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais**. In. Araújo, Júlio César, Dieb, M. (Orgs.). *Letramentos na Web*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-45.

SOARES, Magda. **“Alfabetização”** in. CEALE, Glossário. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. Ed. São Paulo: Contexto 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, M. S. D. DE; CELVA, R. A.; HELVADJIAN, V. **Audiolivro: um suporte para a educação literária**. Leitura: Teoria e Prática, v. 28, n. 55, p. 28–36, 2010.

SOUZA, C. A. DO N. Contos de fadas do mundo inteiro no toque das mãos. **Seminário Internacional Escrevendo o Futuro**, p. 1–7, 2015.

SPOHR, Eduardo. **A batalha do apocalipse**. São Paulo: Verus Editora, 2007.

SPOHR, Eduardo. **Filhos do Éden: Herdeiros de Atlântida**. São Paulo: Verus Editora, 2011.

SPOHR, Eduardo. **Filhos do Éden: Anjos da Morte**. São Paulo: Verus Editora, 2013.

SPOHR, Eduardo. **Filhos do Éden: Paraíso Perdido**. São Paulo: Verus Editora, 2015.

SPOHR, Eduardo. **Filhos do Éden**: Universo expandido. São Paulo: Verus Editora, 2016.

STONE-HARRIS, S. et al. Walden University. n. April, 2008.

SUASSUNA, A. O castigo da soberba. **Suassuna, seleta em prosa e verso**, p. 21–36, 1974.

TAVARES, Enéias. **A lição de anatomia do temível Doutor Louison**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

TAVARES, Enéias Farias; DIAS, G. Juca Pirama Marcado para Morrer (Romance). 1. ed. Porto Alegre (RS): Jambô Editora, 2019. v. 1. 192p.

TAVARES, Enéias Farias; RUBIM, F.; REIS, F. ; BERSERK, V. . **Juca Pirama - Correndo Atrás da Máquina (HQ)**. In: Enéias Tavares; Felipe Reis. (Org.). A Todo Vapor! Quadrinhos. 1ed.Santa Maria: ORC Studio / UFSM, 2018, v. 1, p. 1-3. Disponível em: <<https://cosmonerd.com.br/webcomic/capitulo-01-correndo-atras-maquina/>>. Acesso em 12 fev. 2020.

TEIXEIRA, F. et al. Material de Ensino Bilingue Português/Libras para Pequenos Curiosos. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 15, n. 1, 2017.

TELLES, L. F. **As formigas Mistérios**Rocco Rio de Janeiro, , 1998.

TFOUNI, Leda V. **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

TIMPONI, R.; MAIA, A. **Comunicação, Tecnologia e Cognição na Cibercultura : Análise dos tipos de atenção nos games, audiolivros e livroclipes**. p. 1–16, 2012.

TOCA LIVROS. **Página principal**. [S.I.]. Disponível em: <<https://www.tocalivros.com/>>. Acesso em 23 fev. 2020

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TURECK, L. T. Z. **Criação de um audiolivro e a temática da acessibilidade**. 2014. Tese de Doutorado. Salvador, 2014.

TUSMAGAMBET, B. **Effects of Audiobooks on Kazakhstani EFL Learners ' Reading Development : Focusing on Fluency and Motivation**. [s.l.] Graduate School of Seoul National University, 2018.

NESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015**. Paris: 2015. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>> Acesso em 16 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FALADA. **Página principal**. [S.I.]. Disponível em: <<https://www.universidadefalada.com.br/>>. Acesso em 23 fev. 2020

VAIANO, B. **Como você lida com dilemas éticos? Faça estes testes e descubra**. Revista Galileu, 18 out. 2016. [S.L.]. Disponível em:

<<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2016/10/como-voce-lida-com-dilemas-eticos-faca-estes-testes-e-descubra.html>>. Acesso em 04 mai. 2020.

VALARINI, S. D. **O mercado de audiolivros e a inclusão de deficientes visuais na leitura de textos literários: o caso do projeto “pela luz dos olhos teus”**. IV CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos Olhares 05, 06 e 07 de junho de 2013.

VAN MAAS, Sander. **Opening the audiobook**. *Comparative Literature*, v. 70, n. 3, p. 337-356, 2018.

VANDERGRIFT, L. **Recent developments in second and foreign language listening comprehension research**. *Language Teaching*, n. 40, p. 191–210, 2007.

WHITTINGHAM, J. et al. **Use of audiobooks in a school library and positive effects of struggling readers’ participation in a library-sponsored audiobook club**. *School Library Research*, v. 16, n. Benson 2011, 2013.

WOLFSON, G. Using Audiobooks to Meet the Needs of Adolescent Readers. **American Secondary Education**, v. 36(2), n. Spring, 2008.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.