

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Língua Portuguesa

Norma de Souza Lopes

LETRAMENTO LITERÁRIO POR AUDIOLIVRO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA A LEITURA DE *O PEQUENO PRÍNCIPE*

Orientação: Dr. Evaldo Balbino da Silva
Belo Horizonte

2021

Norma de Souza Lopes

LETRAMENTO LITERÁRIO POR AUDIOLIVRO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA A LEITURA DE *O PEQUENO PRÍNCIPE*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais- PROLEITURA como requisito parcial para a obtenção do título de pós-graduação *Lato-sensu*.

Orientador: Dr. Evaldo Balbino da Silva

Belo Horizonte

2021

- L8641 Lopes, Norma de Souza.
Letramento literário por audiolivro [recurso eletrônico] : uma proposta de sequência didática para a leitura de O Pequeno Príncipe / Norma de Souza Lopes. – 2021.
1 recurso online (57 f. : il., color.) : pdf.

Orientador: Evaldo Balbino da Silva.
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: teorias e práticas de ensino de leitura e produção de texto da Faculdade de Letras da UFMG.
Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Referências: f. 56-57.
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Leitura (Ensino de primeiro grau). 3. Educação de crianças. 4. Letramento. 5. Leitura – Métodos auxiliares. 6. Didática. I. Silva, Evaldo Balbino da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.41

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Wesley Rodrigo Fernandes CRB/6 2214



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA NORMA DE SOUZA LOPES

Realizou-se, no dia 17 de maio de 2021, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *LETRAMENTO LITERÁRIO POR AUDIOLIVRO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A LEITURA DO PEQUENO PRÍNCIPE*, apresentado por **NORMA DE SOUZA LOPES**, número de registro 2020656269, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: : Prof. Evaldo Balbino da Silva - Orientador (UFMG), Profa. Elaine Amélia Martins (CEFET/MG), Profa. Mônica Baeta Neves Pereira Diniz.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 17 de maio de 2021.

Prof. Evaldo Balbino da Silva (Doutor)

Profa. Elaine Amélia Martins (Mestre)

Profa. Mônica Baeta Neves Pereira Diniz (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Amélia Martins, Usuário Externo**, em 17/05/2021, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, Usuário Externo**, em 17/05/2021, às 22:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evaldo Balbino da Silva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 18/05/2021, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0706493** e o código CRC **E2E62F49**.

Referência: Processo nº 23072.219345/2021-20

SEI nº 0706493

AGRADECIMENTOS

Ao professor Evaldo, por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade.

Aos professores, por todos os conselhos, pela ajuda e paciência com a qual guiaram o meu aprendizado, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

Às pessoas com as quais convivi ao longo desses dois anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de curso, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer, como formanda e como pessoa.

A todos os estudantes de todas as turmas que, apesar do tempo sombrio e das configurações da pandemia, ainda assim mantiveram o ambiente virtual de modo amistoso, onde foi possível convivermos e solidificarmos os nossos conhecimentos, o que foi fundamental na elaboração deste trabalho de conclusão de curso.

A todos da Universidade Federal de Minas Gerais, essenciais no meu processo de formação profissional, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo dos dois anos do curso.

À Prefeitura de Belo Horizonte, pela oferta da oportunidade de formação em serviço.

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.”

Antoine de Saint-Exupéry em *O pequeno príncipe*

RESUMO

Este trabalho tem como tema “Letramento literário por audiolivro: uma proposta de sequência didática para leitura de *O Pequeno Príncipe*”. Tem como objetivo principal pesquisar, sob a perspectiva do multiletramento literário, como as audioleituras atuam nas competências de leitura literária dos estudantes de ensino fundamental. A partir da hipótese inicial de que o exercício da audioleitura pode contribuir para o desenvolvimento e a ampliação das competências de leitura literária de estudantes do ensino fundamental, pretendemos lançar mão de categorias como letramento, letramento literário, multiletramento e a audioleitura além da apresentação de uma sequência didática. A metodologia adotada foi realizada, em um primeiro momento, por meio de um estudo bibliográfico com base em temáticas e teóricos, a saber, letramento de Soares: 2009; Silva, 1998; Morais, 2013 e Martins, 1994, multiletramento de Rojo, 2012, letramento literário, Cosson, 2014 e Branco, 2005, audiolivro e audioleitura em Barbosa, 2017 e Momesso, 2016. Em seguida, apresentaremos uma sequência didática aplicada nos moldes propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e mais especificamente uma sequência didática básica como descrita por Cosson (2014), envolvendo o letramento literário por audiolivro para uma leitura de *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Espera-se com esta proposição que a exposição dos estudantes às práticas metodológicas contidas na sequência didática de letramento literário, a partir do trabalho com audiolivros literários, possa contribuir de forma significativa para o processo de ensino e de aprendizagem de Literatura.

Palavras-chave: Letramento. Letramento Literário. Multiletramento. Audioleitura. Sequência didática. Sequência didática básica.

ABSTRACT

This work has as its theme “Literature literacy by audiobook: a didactic sequence proposal for reading *The Little Prince*”. Its main objective is to research, from the perspective of the literary multiliteracy, how audioreading on the literary reading skills of elementary school students. Based on the initial hypothesis that the exercise of hearing reading can contribute to the development and expansion of literary reading skills in elementary school students, we intend to make use of categories such as literacy, literature literacy, multiliteracy, auditory reading in addition to the presentation of a didactic sequence . The methodology adopted was carried out in the first instance through a bibliographic study based on thematic and theoretical, namely, literacy by Soares: 2009; Silva, 1998; Moraes, 2013 and Martins, 1994, Rojo multiliteracy, 2012, literature literacy in Cosson , 2014 and Branco, 2005, audiobook and audio-reading in Barbosa, 2017 and Momesso, 2016). Then we will present a basic didactic sequence applied along the lines proposed by proposed by Dolz , Noverraz and Schneuwly (2004) and more specifically a basic didactic sequence as described by Cosson (2014) involving literature literacy by audiobook for a reading of *The Little Prince*, by Antoine de Saint-Exupéry. It is hoped with this proposition that the exposure of students to the methodological practices contained in the didactic sequence of literature literacy, from the work with literary audiobooks, can contribute significantly to the process of teaching and learning Literature.

Keywords: Literacy. Literature Literacy. Multiliteracy. Audioreading. Didatic sequence and basic didactic sequence.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. O QUE É LETRAMENTO.....	11
2.1. LETRAMENTO LITERÁRIO	16
2.2. A FORMAÇÃO DO LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO.....	20
2.3. MULTI LETRAMENTO LITERÁRIO	24
3. O AUDIOLIVRO E A AUDIOLEITURA	27
4. APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
4. REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

Nos termos de Antonio Candido (1989), a literatura “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1989, p. 112). A literatura é “o sonho acordado da civilização, [...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, (CANDIDO, 1989, p. 112). É por esta razão que a literatura é fator indispensável de humanização e confirma o ser humano na sua humanidade, por atuar tanto no consciente quanto no inconsciente.

Em suas palavras:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Ler e ensinar a ler o gênero literário é uma tarefa que vem sendo destinada ao espaço escolar e em específico aos educadores da língua portuguesa, vide orientações de textos do MEC como PCN(1998), BNCC (2018) etc. Esse ensino está relacionado à palavra escrita ou impressa, à percepção visual, à observação e à análise do verbal. A oralidade, quando não entendida de modo pejorativo como o não-letramento, está relacionada ao trabalho da língua com crianças pequenas (contação de histórias, rodas de conversa etc.). Os conteúdos do livro didático de língua portuguesa e os altos investimentos no mercado literário estão aí para reforçar a crença de que o modo legítimo de ler deve acontecer via processamento visual.

Coulmas, em sua obra *Escrita e Sociedade* (2014), afirma o caráter político da língua e do uso da escrita como instrumento de controle, ou seja, o trabalho das sociedades humanas com a língua está dividido nas modalidades oral e escrita. A estratificação social das habilidades letradas que observamos hoje remonta ao tempo dos escribas, técnicos da escrita que sabiam ler e escrever e tinham o controle sobre a informação escrita na sociedade. Quanto mais importante se tornou o exercício do poder através da escrita, maior se tornou a sua influência e, assim, aprender a ler e a escrever pode ser associado a privilégios e a vantagens sociais. Em todas as sociedades, a escrita é associada à autoridade, já que, algumas

pessoas podem se utilizar de declarações escritas para fazer com que outras pessoas as obedeam. Por essa razão, a escrita é tida como algo valioso na nossa sociedade, especificamente quando se quer demonstrar poder (COULMAS, 2014).

Compreendendo a escola enquanto espaço de crítica e de transformação, e entendendo a literatura como promotora dessa transformação, ou de “humanização” (CANDIDO, 1989), como podemos pensar em uma educação escolar e em um ensino da literatura que seja estratégico no combate à “tirania da escrita” (COULMAS, 2014), de seu poder e autoridade?

Coulmas (2014, p. 24) afirma que quando a língua é estudada do ponto de vista de sua natureza social, incluindo os usos que a sociedade faz de seus recursos linguísticos, é necessário se considerar a forma falada, bem como a forma escrita, que variam tanto no grau de formalidade, quanto na dependência que têm do contexto. Essas modalidades devem ser estudadas não como formas concorrentes, mas complementares.

Também Marcuschi (2001) sugere a distinção das dimensões de relações entre língua falada e língua escrita. Conceituando oralidade e fala, letramento e escrita, ele aborda as várias tendências de estudos que se ocupam dessas relações, e aponta a desvalorização da oralidade em relação à escrita como um problema. Segundo ele, oralidade e escrita são imprescindíveis para a sociedade; não se deve confundir os papéis e nem discriminar usuários que sejam mais competentes no uso desta ou daquela modalidade. Interessante, diz ainda, seria refletir melhor sobre a importância e o lugar da oralidade hoje, já que redescobrimos que somos seres orais (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

Refletir sobre a importância da oralidade nos dias de hoje, dentro de uma perspectiva de uso, como sugere Marcuschi (2001), implica em superar visões monolíticas nas quais a língua é apenas uma estrutura ou um instrumento para algo maior, ou até mesmo apenas uma atividade cognitiva. As características de heterogeneidade, de historicidade, de indeterminação e de interatividade da língua nos incitam a percebê-la como “atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica” (MARCUSCHI, 2001, p. 20).

O presente trabalho pretende percorrer o caminho dos textos literários orais que se configuram como *audiobooks*, ou audiolivros como são chamados no Brasil. Trata-se de uma proposta que visa lançar luz sobre o uso desses formatos literários como instrumentos de letramento digital, assim como construir estratégias de formação de leitores a partir da audioleitura, termo que especificaremos melhor à frente.

Inventados nos Estados Unidos nos anos 30, os audiolivros tiveram como primeiras obras narradas a Bíblia, peças de Shakespeare e a Declaração de Independência dos Estados Unidos. Talvez impulsionados pelos aplicativos de audioleitura, este catálogo se expandiu e hoje emerge como tendência no mercado editorial. Exemplo dessa expansão foi o espaço dedicado ao setor na Feira de Frankfurt, maior feira de livros do mundo, em 2019: uma área de 600 m² para empresas de áudio. Outra expansão considerável do setor foi o hábito de ouvir *podcasts*, *videocasts* ou *audiobooks* enquanto se realiza afazeres cotidianos, na academia, nas caminhadas ou nas corridas, a partir de *Iphones*, *Ipads* ou *Smartphones* etc. Trata-se do advento do audioler.

Aqui denominamos audioler como descrito por Maria Regina Momesso *et. al.* em *Educar com podcasts e audiobooks* (2016), quando os teóricos designam a leitura por meio da escuta em suporte digital, especialmente quando se refere a *podcasts* e a *audiobooks*. Segundo MOMESSO *et. al.* (2016), “a gestação da expressão audioler ocorreu quando Yoshimoto iniciava a redação de sua pesquisa de mestrado, a qual, tinha como objeto de investigação as práticas de leitura e discursivas em *podcasts* veiculados em um *site* brasileiro denominado Café Brasil do *podcaster* Luciano Pires.” (MOMESSO *et.al.*, 2016, p. 14).

Sendo a leitura de textos impressos uma tarefa primordial da escola, acreditamos que o audioler também deve ser pensado por esta instituição. Em consequência, se falamos de ensino da literatura, como a escola e educadores podem pensar o direito à literatura dentro destes novos contextos tecnológicos de leitura literária?

Segundo ROJO

Sugerimos que o professor aborde trabalhos com os gêneros digitais em sua sala de aula, ampliando os trabalhos já desenvolvidos para os outros que envolvam gêneros digitais que, muitas vezes, são esquecidos ou desvalorizados. É preciso haver uma “descoleção” (Garcia Canelini, 2008[1989]:302) das práticas escolares canonizadas para outras que requerem olhares e posturas diferenciados, tanto da parte de professores como de alunos. Convidamos os professores a ampliar seu círculo de atuação e a promover suas próprias coleções, especialmente aquelas referentes aos gêneros digitais, buscando abranger práticas escritas e orais letradas requeridas socialmente que possam ser abordadas na escola. (ROJO, R.; MOURA, 2012).

Almejamos, aqui, pesquisar sob a perspectiva do multiletramento literário, como as audioleituras atuam nas competências de leitura literária de estudantes de ensino fundamental, Partindo da hipótese inicial de que o exercício da audioleitura pode contribuir para o desenvolvimento e ampliação das competências de leitura literária pretendemos delinear o aporte teórico que sustente estas análises e conclusões.

Para delinear o aporte teórico que sustente estas análises e conclusões, lançaremos mão das conceituações referentes ao que é leitura e ao que é letramento em Soares: 2009; Silva, 1998; Morais, 2013, Martins, 1994; ao que é multiletramento em Rojo, 2012; ao que são características intrínsecas do letramento literário em Cosson, 2014; Branco, 2005; e ao que é letramento via audioleitura em Momesso, 2016. Propomos também a apresentação de uma sequência didática aplicada que envolva o letramento literário por audiolivro para uma leitura de *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, seguindo as metodologias das sequências didáticas descritas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a sequência didática básica de Cosson (2014).

2. O QUE É LETRAMENTO

Ao nos dispor a pesquisar a leitura, precisamos nos haver com a diversidade que ela envolve. O ato de ler pode ser categorizado a partir de perspectivas psicológicas, filosóficas, sociológicas etc. e a discussão sobre o tema é palco de divisões conceituais acirradas. Autores como Soares (2009), Morais (1996; 2013), discutem letramento e literacia e, cada um a seu modo, posiciona a centralidade da leitura em seus processos iniciais de aprender a ler ou nos processos mais maduros de ler para compreender.

Para Morais, ler é extrair pronúncias e significados, a partir de materiais escritos, com objetivo de compreensão (MORAIS, 2013). A compreensão e leitura dependem de muitas habilidades cognitivas e linguísticas que são necessárias após a identificação ou o reconhecimento visual de palavras escritas. Por essa razão, a compreensão é um objetivo de leitura, mas não é a leitura propriamente dita. A identificação ou o reconhecimento de palavras escritas requer o domínio de uma técnica que permita extrair essas pronúncias e esses significados, e que consista inicialmente na decodificação ou decifração na extração de sons das letras seguindo o código ortográfico. Essa técnica deve ser ensinada pelos

professores, enquanto as crianças, em paralelo, trazem as capacidades cognitivas e os conhecimentos linguísticos que lhes permitiram compreender os textos (MORAIS, 2013).

A leitura requer uma habilidade específica e um conjunto de capacidades mais ou menos gerais. A habilidade específica da leitura é a identificação de palavras escritas e é específica porque causa um grande impacto cognitivo na aquisição de conhecimentos e desenvolve os circuitos cerebrais que a sustentam durante a aprendizagem da leitura e só são utilizados para a atividade de ler (MORAIS, 2013). O conjunto de outras capacidades inclui: atenção, memória operacional, conhecimento lexical (vocabulário) e da gramática da língua, raciocínio, conhecimento semântico e enciclopédico (conhecimento de mundo), capacidades de análise e de síntese, e outras habilidades e conhecimentos envolvidos na produção da fala. Essas capacidades são gerais, pois são partilhadas com outras funções cognitivas e, em especial, o processamento da linguagem oral (MORAIS, 2013).

Diferente de Morais (*op. cit.*), Magda Soares(2009) lança sua abordagem do processo de leitura a partir da conceituação de letramento. Segundo a autora, o termo letramento é recente. A palavra tornou-se necessária para definir novas ideias à medida que o analfabetismo foi sendo superado na Europa, a sociedade tornou-se grafocêntrica e o letramento surgiu então como um novo fenômeno. Essa nova palavra, que envolve o convívio com práticas de leitura e escrita, segundo Soares (2009), surgiu em inglês e francês no século XIX, mas em português apareceu pela primeira vez em 1986.

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta "é consequência do letramento (SOARES, 2009, p. 15).

Nascida da palavra *literacy*, que vem do latim *littere* (letra), sufixo *cy* (qualidade, condição, estado, fato), a palavra em questão quer dizer estado, condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. "Literacia", ou em português do Brasil "letramento" implica na ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas,

ou seja, trata-se de uma ampliação do sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2009).

No conceito de letramento, tem-se as práticas sociais de leitura e escrita, ações para além da habilidade de ler e escrever, na qual o sujeito apresenta domínio do uso social da leitura e da escrita. Ser letrado subentende-se ter atitudes e habilidades para fazer o uso da leitura e escrita nas práticas do cotidiano, aplicando-as a situações do dia-a-dia de forma competente. Numa sociedade letrada, esse domínio possibilita o diálogo com o mundo e com os outros, conferindo ao indivíduo letrado uma inserção social mais abrangente (SOARES, 2009).

Para Magda Soares (2009), os conceitos “letramento” e “alfabetização” não são sinônimos, mas processos distintos, intrinsecamente ligados e complementares. Segundo a autora, não há como dissociar letramento de alfabetização, sob pena de repetirmos erros do passado, quando as crianças sabiam decodificar (ler os sons), mas nem sempre entendiam o sentido das palavras nem podiam usar suas aprendizagens em prol de uma vida melhor:

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES 2009, p. 39- 40).

A autora também destaca as diferenças entre letra e alfabetizar quando diz que :

Precisaríamos de um verbo "letrar" para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento ... Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

Compreender o letramento como descreve Soares implica em saber como avaliar o uso social que as pessoas fazem da leitura e da escrita, ou seja, quais são as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriaram.

[...] é importante compreender que é a letramento que se estão referindo os países desenvolvidos quando denunciam, como têm feito com frequência, índices alarmantes de *illiteracy* (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália) ou de *illettrisme* (França) na população; na verdade, não estão denunciando, como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que não sabem ler e escrever (fenômeno a que nos referimos nós, brasileiros, quando denunciemos o nosso ainda alto índice de analfabetismo), mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento (SOARES, 2009, p 22-23).

Apesar das aspirações de que a escola seja um espaço de promoção da emancipação, uma das críticas ao trabalho escolar, segundo Soares (2009), é a dificuldade em promover o letramento efetivo.

[...] por meio da escolarização, as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares - em casa, no trabalho e no seu contexto social (SOARES, 2009, p. 100).

Soares (2006) apresenta duas fundamentações possíveis e distintas para o termo letramento: a liberal e a revolucionária. O letramento liberal refere-se ao conjunto de habilidades necessárias para funcionar adequadamente em práticas sociais de leitura e de escrita e a interpretação revolucionária refere-se ao “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2006, p.74).

Suas afirmações apontam para uma dimensão ética do letramento, ou seja, Soares afirma que “o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas sociedades modernas industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido” (SOARES, 2006, p. 120) .

Também Maria Helena Martins, em seu livro *O que é a leitura* (1994) nos oferece algumas concepções de leitura que parecem expandir os pontos de vista de Moraes e Soares.

Numa primeira concepção, a leitura nos é apresentada como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana). Já numa segunda concepção, a leitura é vista como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (MARTINS, 1994, p. 31).

Segundo a autora, a perspectiva cognitivo-sociológica é a que mais nos dá meios e possibilidades de aprofundar-nos no processo de leitura propondo ao leitor um diálogo e um intercâmbio de informações e experiências. De acordo com Martins (1994), ambas as concepções são necessárias para a compreensão do processo de leitura, pois, “*decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível*” (MARTINS, 1994, p. 32).

No que tange ao ato de ler, Martins afirma que este envolve processos sensoriais, emocionais e racionais, assim “esses três níveis de sentido da leitura precisam estar simultaneamente sintonizados, por mais que em dado momento um ou outro seja privilegiado pelo leitor” (MARTINS, 1994, p. 37).

A leitura sensorial está ligada à visão, ao tato, à audição, ao olfato, pode também estar ligada ao jogo de cores, imagens sons, cheiros e dos gostos que incitam o prazer, a busca que pode agradar ou trazer rejeições aos sentidos. A leitura sensorial vai mostrando ao leitor o que lhe agrada ou não, mesmo sem as justificativas. Começa cedo e o acompanha durante toda a vida do leitor, não importando o tipo de leitura (MARTINS, 1994, p. 41)..

A leitura emocional passa a envolver o leitor pelo seu inconsciente e o leva a fazer parte da história, sentindo, junto com a leitura, todas as emoções que esta provoca (MARTINS, 1994, p. 48).

A leitura racional está ligada diretamente com os outros dois tipos de leitura acima citados, apesar de ser uma leitura intelectual; permite uma ligação entre o leitor e o texto, possibilitando questionamentos, reflexão e reordenação do mundo subjetivo, ampliando conhecimentos (MARTINS, 1994, p. 63).

A aprendizagem e compreensão da leitura de impressos pelo estudante é um processo que possui variadas dimensões. Antes de se tornar um leitor fluente, precisa saber apreender a quantidade e variedade de letras, os vários tipos de escrita, diferenciar número e letras, letras

de sinais de pontuação, desenho de texto, relacionar desenho e palavras, desenhos e orações, reconhecer diferentes letras do alfabeto (os alfabetos russo, japonês árabe, braile, por exemplo). Há ainda que considerar a orientação espacial da leitura (japonesa e a árabe, por exemplo são diferentes), a separação entre palavras na escrita, a interpretação de atos de leitura e finalmente o reconhecimento dos suportes do texto.

A despeito das perspectivas cognitivista de Morais e das perspectivas sócio-interacionista de Soares, a abordagem de Martins acrescenta uma visão cognitivo-sociológica que envolve emoção, razão e cognição e por isso é mais abrangente e mais apropriada para o nosso trabalho, talvez em decorrência de sua natureza processual.

Ao tratarmos dos audiolivros, à luz destas diferenciações entre alfabetização e letramento, compreendemos que a audioleitura é um instrumento importante na direção do letramento, além de significar formas mais acessíveis de leitura para o corpo, a mente, os contextos etc. No entanto, é preciso compreender que a audioleitura não pode ser considerada uma panaceia contra o analfabetismo. Lidar com um audiolivro ou com um texto sonorizado requer operações motoras e intelectuais que nem sempre estão acessíveis para um indivíduo “iletrado”, tendo em vista a distância entre aquilo que chamamos de “cultura oral” e o audiolivro. Daí a importância de uma abordagem cognitivo-sociológica.

2.1. LETRAMENTO LITERÁRIO

Se, a partir do que afirma Soares, podemos observar uma grande distância entre o indivíduo alfabetizado e o indivíduo letrado, também é imprescindível considerar, no trato com a literatura, a necessidade de uma “alfabetização literária”, ou seja, o desenvolvimento de uma gama de competências que envolvem a fruição literária (SOARES, 1999).

Em *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, Soares (2006) gera uma importante discussão sobre a inevitável escolarização da literatura literária, dada a sua capacidade de sistematizar os saberes, didatizar conhecimento e práticas culturais e de fomentar o letramento literário entre os estudantes. A autora não aponta problema nesse tipo de escolarização; discorre apenas acerca de uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura. Ela divide em três categorias as instâncias de escolarização da literatura: 1 - a biblioteca escolar ; 2 - a leitura e os estudos de livros de literatura; 3 - a leitura e o estudo de texto. A primeira é o espaço de guardar livros e de acesso à literatura; a segunda é orientada, determinada e avaliada; já na terceira e última, a literatura é apresentada por

meio de fragmentos para serem lidos, compreendidos e interpretados. Na última instância, a escolarização ocorre de maneira mais intensa e inadequada (SOARES, 2006, p. 23 e 24).

Soares chega a essa conclusão após apresentar exemplos extraídos de livros didáticos de 1º a 4º séries do primeiro grau, e conclui que a escolarização da literatura é inadequada quando promove a leitura de fragmentos de textos literários fora de seus contextos, distantes do autor, apresenta uma quantidade limitada de tipos e gêneros ou ainda realiza escolhas pouco criteriosas de autores e obras. Quando as atividades propostas não visam à textualidade ou à literariedade, elas transformam o texto literário em um mero texto informativo, sob o pretexto de exercícios de metalinguagem, que tornam também a escolarização inadequada.

Ou seja,

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 2006, p. 47).

A importância da discussão de Soares acerca da escolarização da literatura é relevante, porque ela aponta em seu cerne uma pergunta imprescindível para o nosso trabalho: para quê ler literatura?

Ezequiel Theodoro da Silva (1998) nos apresenta uma possível resposta, quando pontua em suas obras alguns elementos para uma pedagogia da leitura (1988, 1997, 1998). Em sua obra *Elementos para uma pedagogia da leitura* (SILVA, 1988), o autor nos esclarece o lugar que a leitura ocupa na escola, o desmantelamento dessa prática principalmente no ensino da língua portuguesa. Silva ainda expõe a questão da leitura e de suas finalidades explicando como se dá sua transposição para a prática em sala de aula.

Ambientado nos anos oitenta, período de redemocratização, mas ainda à sombra da ditadura e da censura, esse trabalho acusa a prática de ensino para a leitura de ser demasiadamente livresco do ensino e nas suas formas autoritárias de apresentação, contribuindo assim para uma “docilização do estudante” (SILVA, 1998, p. 3), apontando para a educação bancária de Paulo Freire. Seguindo essa linha de pensamento, não haveriam uma

apropriação e uma compreensão das ideias contidas nos textos e, portanto, a leitura, como um fim em si mesma acabaria tornando-se uma simples reprodução de palavras ou trechos, ocorrendo de forma alienada sem que o leitor realize a mediação com o seu contexto

Segundo o autor, lê-se para conhecer, para ficar informado, para aprimorar a sensibilidade estética, para fantasiar, para imaginar, para resolver problemas e para criticar (SILVA, 1998, p. 27). O ato de ler é, antes de tudo, compreensão; o indivíduo interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. Ler é um ato que sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados.

O autor acusa alguns problemas na formação dos professores que, por falta de clareza na formação, acabam por promover um ensino da leitura como um fim em si mesma, afirmando que este ensino acaba por se tornar uma simples reprodução de palavras ou trechos, ocorrendo de forma alienada sem que o leitor realize a mediação com o seu contexto. Para ele, o leitor é um sujeito que interage com o texto através de seu conhecimento prévio, sua vivência de mundo, suas experiências vividas e seu contexto social, ao mesmo tempo em que busca liberdade e transformação (SILVA, 1998).

O professor deve ter alguns princípios que o ajudem a escapar a essa alienação em seu trabalho, pois:

vale a pena dizer que esse princípio não é novo e nem recente, porém, salvo as exceções, não estaríamos errados em afirmar que esse princípio é o mais desprezado por nossas escolas. Ao invés de iniciar o diálogo pedagógico a partir das necessidades e dos problemas concretos dos alunos, utilizando-os para a exploração e partilha do saber através da discussão e de leituras diversas, tendemos, pelas nossas atitudes e pelos nossos procedimentos, a desvincular os referenciais dos textos da vida em família, da cidade, do meio social.” (SILVA, 1998, p. 26-27).

O autor classifica essas práticas como a pedagogia da leitura. Para Silva (1998), a pedagogia da leitura deve construir o conhecimento e levá-lo à prática - isso exige dos professores um vasto repertório de leituras, exige o acesso facilitado aos livros e também que exista coerência nas propostas de ensino, através de um trabalho pedagógico bem fundamentado. Ainda que a escola tome para si a responsabilidade do ritual de iniciação das crianças no mundo da leitura, isso deve ser feito cotidianamente, ultrapassando a concepção

do “ler como obrigação puramente escolar, para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social” (SILVA, 1998, p. 22).

Para a prática da leitura em sala de aula, é preciso, além de materiais apropriados, o envolvimento das crianças com jogos, brincadeiras e dramatizações. Os alunos precisam ser incentivados a ter contato com textos que levem ao questionamento numa benéfica busca motivada pela curiosidade, estando a leitura no centro de toda essa atividade. (SILVA, 1998, p. 69).

Leituras críticas podem levar a ações concretas para a conquista de um mundo mais equânime, em que os benefícios da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria; ela encontra sua razão de ser, sua práxis nas lutas em direção à transformação da sociedade, já que pode levar estudantes a compreender as raízes históricas das contradições sociais que vivencia.

[...] a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e [do] passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. (SILVA, 1998, p. 24).

Ainda sobre o ensino de leitura de maneira crítica afirma que “deve existir uma horizontalidade no trabalho de interpretação de textos, com a abertura de espaço para a discussão daquilo que foi lido de modo que seja efetivamente construído um circuito de comunicação e partilha em torno desses textos (SILVA 1998, p. 28).

Em suma, Ezequiel Theodoro Silva expõe, assim, que ensinar a ler literatura implica em compreender que o ato de leitura envolve três movimentos de consciência: constatar, refletir e transformar. Desta forma o estudante constata determinados significados que refletem coletivamente sobre ele, transforma-os de maneira tão dinâmica, que o conteúdo dos textos lidos são levados para as experiências de vida. Isso não ocorre sem uma direção do professor, sem uma escolha criteriosa dos textos onde se observa seus autores, seus espaços discursivos, suas referências etc. Neste contexto, o professor é a autoridade que, a partir de objetivos claros, precisa conhecer a origem histórica dos textos, sua tipologia. Precisa

também considerar a cognição dos estudantes, graduar, sequenciar e gerar desafios que levem os estudantes a avançar suas zonas de desenvolvimento (SILVA, 1998).

Portanto, a proposta de uma pedagogia da leitura deve ter coerência e consistência entre os fins e os meios, entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação sem os quais não se alcança mudanças concretas. Nesse sentido, concordamos com as ponderações de Silva, quando afirma que, em certo sentido, a leitura de textos coloca-se como uma “janela para o mundo”. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor” (SILVA, 1998, p. 56).

2.2. A FORMAÇÃO DO LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO

Encarar o trabalho com o gênero literário de maneira teórica e prática implica, como observado acima, na estruturação dos procedimentos didáticos, de modo que a aprendizagem aconteça efetivamente. Por isso, optamos trabalhar com sequências didáticas como elas são descritas pela escola de Genebra, ou seja, compreendendo que “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

De acordo com os autores, a estrutura de base de uma sequência didática é um processo formado por quatro etapas, quais sejam: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da sequência didática.

A apresentação da situação é a primeira etapa de uma sequência didática e se constitui em duas dimensões, sendo que a primeira é “a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99) e a segunda é a dimensão dos conteúdos. Na primeira dimensão se definirá qual gênero será produzido, para quem o texto será destinado, que forma ele tomará, quem serão os participantes da produção do texto, etc. A dimensão dos conteúdos se constitui na discussão do tema e na exposição de textos do mesmo gênero a ser produzido.

A segunda etapa refere-se à produção inicial, que nada mais é do que a tentativa do estudante em produzir seu primeiro texto oral ou escrito do gênero solicitado. Essa produção se configura como um diagnóstico do conhecimento prévio dos estudantes, que é pertinente tanto para os estudantes (conscientização dos problemas que possuem) quanto para o professor (percepção das capacidades e deficiências dos alunos).

Os módulos ou oficinas constituem a terceira etapa da sequência didática, e o seu desenvolvimento é pautado na superação dos problemas diagnosticados na produção inicial. Por isso, não possui uma forma fixa e podem ser adaptados, de acordo com as necessidades dos estudantes.

Portanto, para que os estudantes consigam resolver gradativamente seus problemas específicos com cada gênero e com a língua materna, o professor deverá avaliar os problemas encontrados na produção inicial, selecioná-los e produzir atividades e estratégias para sanar as falhas dos estudantes, para que enfim, possam elaborar uma linguagem pertinente ao gênero proposto. Assim, para subsidiar o conhecimento do estudante, é necessário que esta ampliação feita pelo professor contemple três partes principais na produção de textos, quais sejam: a) Trabalhar problemas de níveis diferentes; b) Variar as atividades e os exercícios; c) Capitalizar as aquisições.

A produção final é a quarta e última etapa. Encerra a sequência didática oferecendo aos estudantes, segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 107) “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” após a análise da produção inicial. A produção final é um instrumento com o qual o professor pode observar a evolução dos estudantes, sua apropriação das peculiaridades do gênero e da língua materna e a maneira como eles vão superando gradativamente suas dificuldades, vão utilizando a linguagem oral e escrita em suas práticas sociais.

Partindo de um modelo semelhante de estruturação didática, Rildo Cosson, em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* (COSSON, 2014), afirma que, a despeito das afirmações acerca da importância de se ensinar leitura na escola, os gêneros literários têm exercido, muitas vezes, o papel de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua (COSSON, 2014). Outro engano que a escola comete é relacionar intrinsecamente leitura literária ao prazer. Este não é um gosto nato, precisa prioritariamente ser ensinado de maneira significativa. E, para isso, precisamos repensar o conceito de literatura, seu valor e sua função social.

E quais seriam as estratégias de ensino, segundo Cosson? Tendo como objetivo principal o letramento literário, o teórico destaca que a leitura do estudante deve ser discutida, questionada e analisada. Cosson (2014) propõe sequências de letramento literário passo-a-passo: a básica e a expandida.

É importante destacar aqui o que estamos entendendo por sequência didática está referendado na categoria como ela é descrita por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ou seja, compreende a criação e elaboração de contextos e exercícios diversos que possibilitarão

aos estudantes a apropriação de técnicas e de instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento de seus potenciais em relação à expressão da oralidade e da escrita nas mais variadas situações comunicativas.

O primeiro passo da sequência básica é a **motivação**, que consiste em preparar o estudante para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende desse primeiro contato. A **introdução** é o segundo passo, e tem como base a apresentação do autor e da obra; sua função é que o estudante receba a obra de maneira positiva, portanto, não deve ser longa. O terceiro passo é a **leitura**, que, por ser uma atividade escolar, precisa de acompanhamento, pois tem uma direção e um objetivo a cumprir. O professor, nessa etapa, deve acompanhar o processo de leitura dos alunos, com o objetivo de auxiliá-los em suas dificuldades, inclusive no que diz respeito ao ritmo de leitura. Quando o texto for extenso, Cosson (*op. cit*) orienta que o ideal é que a leitura seja feita fora da escola, como em casa, em bibliotecas ou em salas de leitura por um período determinado. É importante que durante o período estabelecido, o professor convide os alunos, para que, em sala de aula, apresentem os resultados de suas leituras. Isso pode ser feito em uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história. Essas ações, segundo o pesquisador, são classificadas como intervalos, que não devem depender apenas do tamanho do texto, mas do próprio processo de letramento literário. O quarto passo da sequência básica é a **interpretação**. Rildo Cosson (*op. cit.*) propõe que em um cenário de letramento literário, devemos pensar em dois momentos: interior e exterior. O interior é individual, é aquele que acompanha a obra palavra por palavra, que decifra capítulo por capítulo, até chegar à apreensão global da obra, que se realiza logo após o término da leitura. O momento externo é a concretização do ato de construção de sentido em uma determinada comunidade de leitores. Nesse ponto, o letramento literário feito na escola se distingue da leitura literária.

Já a sequência expandida, criada para atender a demanda dos professores de ensino médio, ampliando alguns passos, pretende deixar mais evidente as articulações entre experiência, saber e educação literária. A **motivação**, a **introdução** e a **leitura** continuam como passos na sequência. A **interpretação**, que antes era dividida em interior e exterior e fazia parte de um único passo, nessa sequência, passa a ser dividida em **primeira** e **segunda interpretação**. A primeira destina-se à apreensão global da obra: o objetivo é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. Depois da primeira interpretação, o estudante deve ser levado a entender o contexto da obra. A contextualização proposta compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz, e divide-se em: **contextualização teórica, histórica, estilística**,

poética, crítica, presentificadora e temática. A segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. É uma viagem guiada ao mundo do texto, e pode ter como foco um tema, um traço estilístico, uma personagem, enfim, vários caminhos se apresentam conforme a contextualização apresentada. A expansão surge como outro passo a ser seguido e busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam. A expansão pode também ser vista como um diálogo que o leitor constrói entre duas ou mais obras. O autor destaca que a sequência básica está naturalmente inserida na sequência expandida, e cabe aos professores definir até onde querem e podem ir com seus alunos. Em nossa experiência de trabalho com sequência literária com o 9º ano, observamos que algumas contextualizações da sequência expandida podem ser aplicadas ao ensino fundamental se houver demanda do grupo de estudantes por algum aprofundamento.

Cosson (*op. cit.*) afirma que as sequências são propostas de como trabalhar o letramento literário em sala de aula, não uma fórmula imutável e perfeita. Ao aplicar, cada professor poderá encontrar novos caminhos para um letramento literário adequado a seus alunos e à sua escola.

Outra obra importante para lançar luz acerca da formação do leitor literário é a obra de António Branco denominada *Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”*: poder e participação. Nela o teórico propõe a reflexão por meio das dicotomias: leitura literária x leitura de/da literatura; leitor profissional x leitor amador. Estas dicotomias, presentes na sociedade constituída pelos que dominam habilidades de leitura e escrita e os que não dominam, conferem ao primeiro grupo o poder social e político de determinar as práticas de literacia do segundo, como se todos fizessem o mesmo uso social da leitura. Não obstante estes exercícios do poder, o termo **iliteracia** em uma sociedade letrada é impossível, pois todos que dela participam se relacionam de alguma forma com a leitura e a escrita, fazendo usos diferenciados das mesmas (BRANCO, 2008).

Branco (2008) divide a leitura em dois tipos: a leitura de/da literatura, realizada pelo leitor amador, e a leitura literária, concretizada pelo leitor especializado, vinculadas, respectivamente, à livre produção de sentidos legítimos e à decodificação “dos aspectos específicos dos textos em causa, em determinados contextos especializados” (BRANCO, 2008: p. 90-91).

Nesse sentido, os projetos de literatura não podem ignorar as práticas e os usos dos estudantes, pois, enquanto sujeitos leitores potenciais, eles estão aptos a praticar experiências de leituras reflexivas. A escola, como a principal agência de letramento, tem a tarefa de formar leitores e, nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem deve ter como meta

formar alunos-leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente bem escritos. A função da literatura, nesse viés, vai além da leitura; tem como finalidade promover a interação com o texto e possibilitar ao estudante conhecimento da produção escrita e das estratégias utilizadas para a compreensão textual.

Branco (op.cit.), assim como os outros teóricos abordados neste trabalho (Silva, 1998; Cosson, 2014; Soares, 2006, 2009), questiona o modo como a escola faz uso da leitura literária, pois sempre que o ato de ler do aluno é comparado com parâmetros do ato de ler do professor, estabelece-se uma relação de poder que em nada contribui para uma leitura crítica por parte do estudante. Ao contrário, coloca-o como receptáculo do saber do professor, pois ele lê com o objetivo de responder questões colocadas pelo docente e não para criar suas próprias questões a respeito do que leu.

O autor conclui apresentando algumas sugestões de possibilidades de trabalho pedagógico com leitura literária. Lembra que os projetos escolares nesta temática não podem ignorar as práticas e o contexto dos estudantes, pois não há como ensinar literatura sem conhecer os leitores desse processo (BRANCO, 2008).

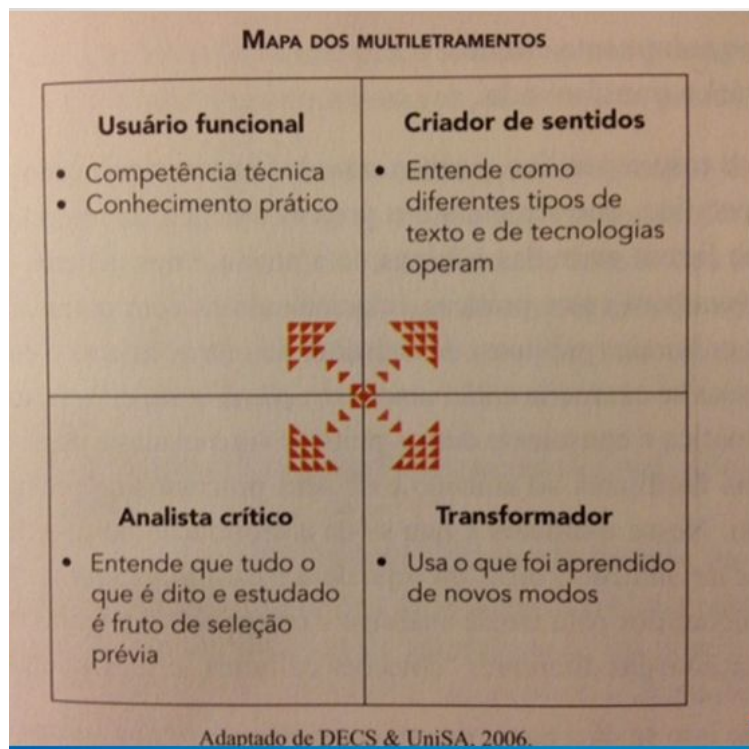
2.3. MULTILETRAMENTO LITERÁRIO

Em *Multiletramentos na escola*, organizado por Roxane Rojo e Eduardo de Moura Almeida, encontramos elementos importantes para nosso trabalho. Para Rojo, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a **multiplicidade cultural** das populações e a **multiplicidade semiótica** de constituição dos textos, por meio dos quais elas se informam e se comunicam (ROJO, 2012).

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias torna-se necessário dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outros. Segundo a autora, são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos. Rojo faz referência ao termo *multiliteracies*, publicado pelo *New London Group* em 1996. Os multiletramentos funcionam, segundo ela, pautando-se em algumas características importantes: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados. Ou seja, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização. Portanto, esses objetos discursivos (hipermodais polifônicos) desafiam a repensar-se as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados.

Segundo Rojo a proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é "de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos" (ROJO, 2012, p. 300). A exemplo do *New London Group*, Rojo defende uma "pedagogia dos multiletramentos" ao propor a adoção em sala de aula de práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora como ilustrado no diagrama abaixo.

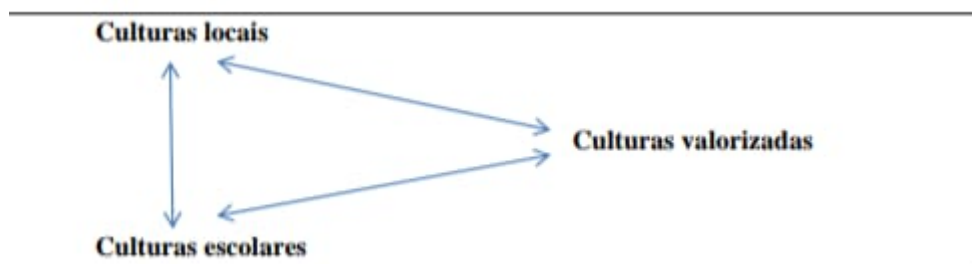


Fonte: Rojo (2012, p. 29).

A proposta da obra em questão, para além de suas características educativas que partem da estética, da ética e da análise crítica, demanda metodologias mais complexas. Desenvolver uma prática pedagógica voltada para a integração das tecnologias digitais na

educação, como no exemplo da nossa pesquisa, o letramento para audioleitura literária, parece demandar o trabalho no formato descrito por Rojo (2009). Nessa perspectiva, o estudante aprende realizando o projeto, pesquisando, selecionando, filtrando as informações importantes e, acima de tudo, utilizando a criatividade e seus conhecimentos.

E como o ensino de leitura literária aconteceria dentro dessa perspectiva? No esquema abaixo, Roxane Rojo (2009, p.115) propõe que a seleção de textos que compõem um programa de ensino deve considerar os seguintes aspectos:



Cultura local seria tudo aquilo com que os alunos estão familiarizados; a cultura escolar seria aquilo que é tradicionalmente ensinado ou aquilo que se espera que os alunos aprendam e as culturas valorizadas seriam o cânone literário. Nesse esquema, a literatura contribui para que os multiletramentos sejam realizáveis e produtivos porque ela, sendo vasta como é, se apropria de outros gêneros do discurso e rompe ou relativiza as barreiras entre as culturas locais e as culturas valorizadas, além de trazer novos parâmetros para a cultura escolar, que continuamente é convidada a reavaliar seu cânone. O audiolivro entra nessa conta como um elemento multimodal capaz de operar esses vetores culturais, conforme pretendemos demonstrar nesta pesquisa.

2.4. O AUDIOLIVRO E A AUDIOLEITURA

A literatura oral perpetuou-se na história da humanidade, nas vozes dos contadores de história e na memória coletiva de determinados povos, até o dia em que essas histórias do imaginário popular foram coletadas e registradas através da escrita ou de outros diversos ramos documentais. Rafael de Oliveira Barbosa, em seu artigo de 2017, denominado *Ouvidos para ler: contextualizando audiolivro, leitura e entretenimento*, produz um artigo no qual

busca construir entendimento histórico sobre as transformações sofridas pelo audiolivro como produto de entretenimento, suas variações e continuidades. O autor transita por temas como a leitura com o ouvido, a fonografia, o audiolivro, a tecnologia sonora e sua relação com a literatura. Nos termos de Barbosa (2017), a “Leitura Ouvida” data da Grécia e da Roma antiga. Desde lá narram-se histórias, romances, contos, poesias e isso se deu em função da necessidade de transmissão cultural – de costumes, técnicas, leis, enfim, conhecimento. Na Antiguidade, durante o período que antecedeu a evolução da escrita, o conhecimento era transmitido de forma oral e a oralização do escrito apresentava um estatuto litúrgico ou escolástico (BARBOSA, 2017, p. 234).

As inovações tecnológicas da imprensa, da fotografia, do cinematógrafo no século XIX operaram um entrecruzamento do mundo letrado com o mundo oral e tal mistura de formas de leitura seguiu, segundo o autor,

no século XX, com a “distribuição oral” dos jornais em ambientes privados, entre amigos e familiares e no trabalho, para o que podem ter contribuído os baixos índices de alfabetização da época. “O texto transmitido pelos periódicos era, assim, também discurso falado, cuja força da locução e da compreensão dependia dos aspectos articulados do discurso, mas também da mímica, dos gestos, ou seja, dos elementos não articulados” (BARBOSA, 2013, p. 205). Além disso, a integração entre oralidade e escrita se dava, muitas vezes, na produção de textos escritos, em cartas, poesias e periódicos, marcados por características estruturais e de linguagem do texto oral para representar diálogos, conversas, falas e entonações, tornando presente o autor ausente (BARBOSA, 2017 p. 235).

A invenção do fonógrafo por Thomas A. Edison, no final do século XIX pode ser tratada como marco importante dentro da leitura ouvida e até mesmo como um protótipo do que no futuro seria o audiolivro. Tecnologias de captura e reprodução do som tornavam desnecessária a presença física do intérprete (ou leitor) para se ouvir uma história. O som, agora estável e recuperável, pôde ser percebido fora de seu contexto de produção, como a palavra escrita, apropriada pelo leitor em momento diferente da enunciação (escrita) por parte do autor. Segundo Barbosa (2017), podemos identificar nesse contexto da escuta de audiolivros, tanto a continuidade da oralização da literatura quanto outra experiência de leitura dadas as diferentes condições materiais. A exemplo disso, temos, no início do século vinte, estudos americanos que começam a produzir registros sonoros, adaptações para o áudio de pequenos trechos de obras literárias ou simples recitações. Essas produções, segundo nos aponta Barbosa, também chegam ao Brasil:

“No início do século XX, inclusive, algumas gravações de estúdios americanos parecem já ter chegado ao Brasil, por exemplo, pela Casa Edison, dos irmãos Fred e Gustavo Figner, atuantes no segmento fonográfico. Em alguns anúncios das revistas produzidas pela loja, observa-se a exclusividade, por exemplo, do agente Columbia Phonograph Company, de Nova York, no Brasil (O ECHO, maio 1908).” (BARBOSA, 2017, p. 236).

Barbosa (*op. cit.*) destaca que são raros os registros históricos sobre a presença do audiolivro no cenário brasileiro, mas um, em especial, nos chamou a atenção, por se tratar da obra sob a qual nos debruçamos neste trabalho, a referência a uma adaptação de *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry, vocalizado por Paulo Autran e realizada pelo Selo Festa. O Selo Festa foi criado nos anos 50 pelo jornalista Irineu Garcia e durou até o início da década de 70. Barbosa cita:

“Conforme apresenta a reportagem “Coleção traz à tona raridades do selo Festa”, publicada no *site* da Folha de S. Paulo em 24 de fevereiro de 2005, no catálogo do Selo Festa estão músicas; registros sonoros de obras literárias (romances e poesias), como uma adaptação de “O pequeno príncipe”, interpretada pelo grupo de teatro Paulo Autran [1950], com música de Tom Jobim; os textos de Pablo Neruda, em “XX Poemas de amor e uma canção desesperada”; e os poemas de Federico Garcia Lorca, em “Poemas e Canções”, ambos em espanhol. Entre os nomes da literatura brasileira lançados pelo Selo Festa, está o poeta João Cabral de Melo Neto, que narra seus próprios textos.” (BARBOSA, 2017, p. 237).

Ainda considerando o cenário histórico do audiolivro no Brasil, precisamos citar a *Coleção Disquinho* da gravadora Continental, que existiu dos anos 1960 até os anos 1980, as radionovelas, o rádio brasileiro e recitações de curtas obras literárias de 1965 a 1966.

Podemos observar conforme o descrito acima, que a evolução do audiolivro seguiu o percurso tocado tanto pelo suporte em que se constituía, quanto os mecanismos de distribuição que eram utilizados para levá-los até os leitores. Desenvolveu-se a capacidade de armazenamento de áudio, reduziu-se a necessidade de cortes no texto sonorizado, ou seja, os cilindros fonográficos passaram a ser produzidos em disco vinil, deste para a fita magnética, para os compact discs e finalmente para os livros virtuais. No que tange a distribuição, observa-se que evoluíram da venda em suportes físicos variados (cilindros, *LP's* fitas magnéticas, *CD's* etc.) até ao que temos hoje, à venda de pacotes em plataformas *streaming* (BARBOSA, 2017, p. 240).

O recorte do nosso trabalho é especificamente sobre o audiolivro, mas é preciso, a tempo, fazer uma diferenciação. Aqui estamos tratando do audiolivro narrado e interpretado em formato de áudio por narradores profissionais. Uma outra modalidade, o livro falado, é bem diferente. Jesus (2008) define o audiolivro como um desdobramento de um livro de papel, uma obra de arte dramatizada no qual se tem os efeitos de sonoplastia. Já o livro falado é uma tecnologia assistiva que atende a necessidade da pessoa com deficiência visual. Mais próximo da audiodescrição, o livro falado não é dramatizado. Foi e é um recurso importante para que pessoas com deficiência visual possam ter acesso a obras que ainda não existem em braille ou dramatizadas como audiolivro. São experiências estéticas de leitura diferentes, com níveis de interação e de subjetividade diversas. Tais diferenças nos atraem a pensar nas sutilezas que existem entre ler e audioler, ouvir uma narrativa dramatizada e uma leitura mecânica. Há que se perguntar, por exemplo, a escuta de um leitor mecânico modifica a compreensão do leitor, seja ele pessoa com deficiência visual ou não?

Tais questões têm um longo caminho de investigação e, dada a parca extensão deste trabalho, trataremos aqui apenas de lançar luz sobre a audileitura de audiolivro. Momesso *et. al.* (2016) frisam a diferença entre a leitura de textos e a “leitura” de áudios e, nisso, pontuam as distinções pedagógicas entre ambas, bem como a relevância da consideração do áudio no ensino. A centralidade da escrita no ensino nos fez esquecer da relevância da oralidade, incentivando uma perspectiva que coloca a tradição escrita como superior à oral.

[...] como afirma Chartier (2000) tem-se que a leitura em voz alta, desde a antiguidade, tinha dois objetivos, a saber: 1) pedagógico, que tinha foco na formação de um bom leitor, o qual, deveria ter o domínio da oratória e, conseqüentemente, da retórica; e, 2) literário, uma vez que, ler em voz alta era para o autor, colocar seu trabalho em circulação e torná-lo público (MOMESSO, 2016, p. 27).

Não se trata apenas de aprender através da escuta, mas também de aprender a escutar. O aprendizado a partir da audição, e focando-se somente nela, requer uma forma diferente de atenção (MOMESSO, 2016, p. 44). Isso vale não somente para que estudantes aprendam a escutar, mas também serve como forma de valorizar as habilidades de escuta dos jovens que já possuem intimidade com o uso de mídias via internet,

Existem características que fazem do *audiobook* e do livro falado meios em que os efeitos de sentidos entre os interlocutores sejam outros. Recorrendo-se novamente a Chartier (1999: 71) muda-se o suporte de texto, os modos de ler e, conseqüentemente, a recepção atua no modo como os efeitos de sentido atingem o leitor-ouvinte. Apesar de terem como “roteiro” o texto da obra original, o *audiobook* causa outro efeito de sentido em seus ouvintes, em relação ao livro falado, já que incorpora sons que ambientam o texto e expandem a experiência da escuta (MOMESSO, 2016, p. 71).

Portanto, podemos observar que ouvir histórias narradas é algo que acompanha a trajetória da humanidade. A centralidade da escrita no ensino nos fez esquecer da relevância da oralidade, incentivando uma perspectiva que coloca a tradição escrita como superior à oral. Momesso *et. al.* (2016) aponta para a relevância do uso deste tipo de mídia em sala de aula “[...] a escuta aguça a audição [...]. Quanto mais se lê, mais essa leitura colabora para a boa escrita”(p. 41).

Ora, resta perguntar então se os *audiobooks* proporcionam, de maneira eficaz, a interação do estudante com o texto literário. E as atividades de análise e interação com o gênero audioleitura, será que atendem às expectativas intrínsecas ao gênero literário? Apesar da sinalização dos autores de maneira positiva a estas possibilidades, faz-se necessária uma investigação prática que está para além deste trabalho.

O ler, assim como o ver, é discricionário e implica num conhecimento anterior dos códigos e da linguagem que está sendo utilizada no texto. Da mesma forma, o termo audioler nada mais é que um neologismo cunhado por Momesso (2016, que serve para designar a leitura por meio da escuta em suporte digital. E, aqui, na esteira da distinção entre olhar e ver, ouvir e escutar, também, compreendemos a leitura e audioleitura como um ato cognitivo complexo que envolve no mínimo o conhecimento dos códigos utilizados e a apreensão discricionária daquilo que escutamos.

Sabe-se que ouvir se ouve tudo. Mas se escuta somente aquilo que para nós faz sentido (que somos capazes de decodificar). A escuta – e neste caso a audioleitura – é, portanto, um ato cognitivo superior que não se atrela somente ao ato mecânico de captar as vibrações sonoras, mas envolve, também, sua apreensão, decodificação e tradução no interior de determinados quadros de sentido e significação.

Desta feita, quando nos referimos ao audioler e/ou à audioleitura estamos fazendo referência a um ato cognitivo que implica uma leitura do mundo e das coisas a partir de um determinado suporte – o áudio. É certo que, aqui, estamos tratando de um tema novo e que muitas críticas poderão ser feitas a essa proposição conceitual específica. Contudo, pesquisas realizadas em diversas bases de conhecimento apontam que o conceito de ler e de leitura, bem como suas práticas e modos de ler se constituem no *mainframe* dos estudos linguísticos e que, quase a totalidade dos trabalhos e estudos encontrados trata somente da questão da leitura escrita como já se ocuparam Momesso *et al.* (2014a, 2014b) em outros dois livros que organizaram.

Quando se vai além e se deixa de lado a leitura escrita, há uma outra gama de estudos que ocupam-se também da leitura oral: esta, ligada, essencialmente, à leitura de textos ora para crianças por meio da contação de histórias, ora para aqueles que não dominam o mundo da escrita impressa (aqui antes referendado pela diferença entre livro falado e audiolivro). Contudo, não há estudos que se ocupem do modo como a leitura de conteúdos diversos é feita a partir da audição, por exemplo, de audioaulas, *podcasts*, *audiobooks* etc. O que se percebe é que o processo de leitura e o ensino da leitura há muito tempo ligam-se somente à palavra escrita ou impressa, à percepção visual, à observação e à análise do verbal de modo que, quando se trata da oralidade, pensa-se na dificuldade, por exemplo, do leitor em criar as imagens a partir dos sons que ouve.

Encerramos nossa exposição em um momento de grave crise da educação, pois uma pandemia se abateu sobre o mundo no início do ano de 2020 e as atividades escolares estão, em sua maioria, suspensas há mais de um ano. A despeito do nosso interesse em retornar às salas de aulas, às leituras coletivas e ao trabalho literário no *tête-a-tête*, sentimos as impossibilidades do momento e compreendemos que aprofundar nas tecnologias da audioleitura pode ser uma alternativa excelente para continuar promovendo a mediação da literatura. Para isso, elaboramos uma sequência didática que apresenta uma proposta de trabalho com o audiolivro *O Pequeno Príncipe* de maneira que possa ser executado síncrona ou assincronamente.

2.5. APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta de uma sequência didática básica trabalhando a audileitura literária com o ensino fundamental deve ser mediada pelos professores, dando ênfase à natureza mágica das leituras literárias. Nossos estudantes estão imersos em um universo de convocação de atenção e o trabalho com literatura precisa compreender estas convocações para atuar propondo uma educação da atenção, numa modulação para as novas formas de ler. Diante desses aspectos, esta sequência didática propõe aos professores uma prática metodológica voltada para o ensino da audileitura da obra *O Pequeno Príncipe*. Nela os estudantes irão audioler e interagir com a obra de maneira que o professor possa acompanhar os modos de leitura, as facilidades e as dificuldades encontradas.

As interações com a obra consistem em perguntas surgidas em pontos chaves da linha temporal da narrativa e que servirão como dados para a etapa final da sequência didática básica, a fase de interpretação.

Como descrito na referenciação teórica, é possível pensar a audileitura literária, seus efeitos nos modos de ler, suas características e seus elementos cognitivos a partir de alguns pilares: o direito de todo indivíduo à literatura (CANDIDO, 1995); as concepções de letramento (SOARES, 2006, 2009; MORAIS, 1996, 2013; MARTINS, 1994); as ideias acerca de letramento literário (BRANCO, 2005; COSSON, 2014); os fundamentos da audileitura, seu histórico e sua importância (BARBOSA, 2017; MOMESSO, 2016); a importância da pedagogia dos multiletramentos e suas metodologias para apresentar a audileitura aos estudantes (ROJO, 2012), sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e, finalmente as sequências didáticas básicas como metodologia de formação literária (COSSON, 2014).

Assim, o audiolivro será disponibilizado para os estudantes dentro de uma sequência didática básica (COSSON, 2014). Esta sequência é constituída de quatro passos: **motivação, introdução, leitura e interpretação**. Propõe-se que seja aplicada no ensino fundamental, com uma turma do 9º ano, a partir da leitura de *O Pequeno Príncipe*, Antoine de Saint-Exupéry.

Na etapa de motivação, o estudante será preparado para a audileitura evocando-se o tema e a estrutura da obra a ser trabalhada. Na segunda etapa, apresentaremos o autor e sua biografia relacionando-a com partes do enredo da obra para evocar a hipótese dos estudantes. Na terceira, a fase efetiva da audileitura, os estudantes receberão acesso ao audiolivro e a um cronograma de leitura. É aqui que se realiza o monitoramento de leitura.

As interações com o audileitor serão oferecidas em forma de perguntas (impressas quando presencial, PDF ou formulário eletrônico se virtual) sobre sua compreensão de elementos da narrativa (tempo, espaço, personagens, vozes do discurso etc.) e experiência com a narrativa (voz do narrador, recursos de sonorização, velocidade da narração, ciclos de atenção e desatenção etc.)

Na quarta e última etapa da sequência, a fase da interpretação, os estudantes são convidados a construir os sentidos do texto por meio de inferências e de decifração dos dados que produziram durante a audileitura, ou seja, os dados de compreensão da experiência com a narrativa ouvida. Para além dessa interpretação os estudantes serão convidados a refletir, registrar e compartilhar suas interpretações.

Para avaliar as atividades desta sequência, propomos avaliações em processo, como descreve Cosson [...] “a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos” (COSSON 2014, p. 115). Segue abaixo a sequência detalhada.

FICHA PARA IDENTIFICAÇÃO PRODUÇÃO DIDÁTICO – PEDAGÓGICA

Título: SEQUÊNCIA BÁSICA DE AUDIOLEITURA LITERÁRIA: O PEQUENO PRÍNCIPE DE ANTOINE DE SAINT– EXUPÉRY	
Autor: Norma de Souza Lopes	
Disciplina/Área:	Língua Portuguesa
Escola de Implementação do Projeto e sua localização:	Escola Municipal padre Francisco Carvalho Moreira
Município da escola:	Belo Horizonte
Professor Orientador:	Prof. Evaldo
Instituição de Ensino Superior:	UFMG - Proleitura Faculdade de Letras
Relação Interdisciplinar:	Literatura e Artes

Resumo	<p>Esta unidade compõe o trabalho final da Especialização em Proleitura. A proposta tem como objetivo a audileitura literária para a formação de leitores. A fim de sugerir o letramento literário a partir da escuta de audiolivro como alternativa metodológica, consideramos o letramento digital como ponto de contato para a construção dos saberes literários. Para que haja o interesse pela leitura literária é preciso o comprometimento da escola, dos professores e dos estudantes. Visando o processo de formação do audileitor, (MOMESSO, 2016) lançaremos mão de conceitos como letramento, letramento literário, multiletramento, audiolivro e audileitura. Nesta sequência, usaremos a audionarrativa da obra <i>O Pequeno Príncipe</i> de Antoine de Saint-Exupéry. O projeto será implementado com a turma do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Padre Francisco Carvalho Moreira.</p>
Formato do Material Didático:	Roteiro para leitura com audiolivro <i>O Pequeno Príncipe</i> de Antoine de Saint-Exupéry.
Público:	Público-alvo estudantes do 9º ano do ensino fundamental
Número de horas/aula	15 horas
4 horas/aula intervalos de leitura	Leitura literária
Materiais e tecnologias utilizadas	Quadro

	Projetor multimídia Celular (grupo Whatsapp da turma) Obra literária <i>Banner</i> com a ampliação da capa ou exibição em projeto multimídia Impressões do Roteiro de Leitura Audiobook <i>O Pequeno Príncipe</i> de Antoine de Saint-Exupéry
--	--

ATIVIDADES

1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO

Atividade 1

1 hora-aula

(presencial ou webconferência)

Tempestade cerebral sobre a obra

Informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido

Objetivo: motivar para a leitura

2ª ETAPA: INTRODUÇÃO

Atividade 2

1 hora-aula

(assíncrona)

1- Envio de videoaula¹, apresentação de *powerpoint* e roteiro escrito da videoaula. O encaminhamento deverá acontecer via grupo *Whatsapp* da turma e página da turma no *Google classroom* (anexo).

A partir da gramática do design visual (Kress e van Leeuwen, 2001), investigar com os estudantes a capa do livro e seus elementos:

- O *layout* integrado da imagem do texto ocupando o mesmo espaço;
- O enquadramento irrestrito sem margem envolvendo a imagem, isolamento;
- A figura do príncipezinho alinhada à direita em ângulo frontal e os efeitos de sentido.

¹ Disponível em <https://www.instagram.com/bibliotecaestadualmg/?hl=pt-br>

- A organização da verbiagem na capa efeitos de sentido do uso de letra cursiva, de rima visual (amarelos de estrelas, asteróide e cabelo do Pequeno Príncipe);
- Efeitos de sentido do uso da figura dos vulcões;
- Efeitos de sentido do plano aberto;
- Efeitos de sentido do contra *plongée*;
- Efeitos de sentido no uso da técnica aquarela e das cores em tom pastel;
- Efeitos de sentido da ilustração naturalista.

A devolutiva dessa atividade será feita no *post* da turma nas redes sociais.



Objetivo: introduzir conceitos literários estéticos

Atividade 3

1 hora-aula

(presencial ou webconferência)

- Audição do prefácio
 - O que é um prefácio
 - Voz que fala no prefácio
 - Contexto da escrita do prefácio
- Exploração do prefácio²
 - Quem era o amigo da dedicatória;
- Origem da história

Objetivo: Instigar nos estudantes o interesse pela leitura

² Quem foi Léon Werth. Disponível em <https://www.lagrandevallee.com/quem-foi-leon-werth>

Atividade 4

Preparação para a audioleitura

1 hora-aula

(presencial ou webconferência)

Antes de os estudantes iniciarem a audioleitura questioná-los sobre:

- O que é um audiolivro. Qual a sua diferença do livro falado?
- Qual a diferença de um livro escrito para um livro falado?
- Qual a importância do audiolivro na sociedade atual?
- Quais barreiras e qual o público que está sendo beneficiado com essa modalidade?

Chamar a atenção dos estudantes para narrativa, entonação do narrador, oralidade, fluidez etc.

Para ilustrar essa discussão, o professor poderá utilizar a reportagem da Revista Época: Os livros que falam. Disponível em:

<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI87963-15201,00-OS+LIVROS+QUE+FALAM.html>> Acesso em de abril de 2021.

Objetivos: compreender as diferenças entre os gêneros textuais impressos e os gêneros orais.

3ª ETAPA - ACOMPANHAMENTO DA LEITURA

Atividade 5

4 horas-aula

(presencial ou webconferência)

Encaminhar o *link* do audiolivro³, o arquivo em MP3 ou iniciar a execução do áudio em sala ou na biblioteca. Organizar os estudantes em grupos de quatro ou cinco na sala, na biblioteca ou em salas virtuais simultâneas.

Encaminhar o roteiro de perguntas para os grupos.

Fazer breves paradas entre os capítulos para que os estudantes possam conversar sobre as questões entre si e respondê-las.

PREFÁCIO

1 - Este livro foi escrito na época da Segunda Guerra Mundial. A Alemanha de Hitler estava conquistando a França. Antoine se vê obrigado a deixar sua terra natal e se exila nos Estados Unidos. Léon Werth era amigo de Antoine e também era escritor. Nessa época, foi “carimbado” como judeu e se refugiou em uma região montanhosa perto da Suíça, onde ele

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3OUoURORwIw>

passava fome e frio. Exupéry dedica o livro à criança que foi seu amigo judeu Léon Werth. Por isso, o autor diz: “sozinho, com frio e com fome”. Com essa dedicatória o autor busca:

- a) Engajar o leitor com a história;
- b) Contar a história de Leon Werth;
- c) Salvar o amigo da perseguição nazista;
- d) Denunciar a França nazista.

CAPÍTULO 1

Questão 1- O que o narrador personagem fazia para testar a compreensão dos adultos?

- a) Fazia várias perguntas.
- b) Mostrava o seu primeiro desenho.
- c) Perguntava sobre um determinado assunto.
- d) Pedia para fazer um carneiro.

Questão 2- "Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: "Por que é que um chapéu me faria medo?" Acompanhe a narrativa depois responda: para o narrador o desenho número 1 representava:

- a) Uma jibóia aberta.
- b) Uma jibóia aberta digerindo um elefante.
- c) Uma jibóia fechada digerindo um elefante.
- d) Uma jibóia digerindo um porco.

CAPÍTULO 2

Questão 3- Na história, o personagem principal é um piloto que fora, aos seis anos, desencorajado pelos adultos de seguir sua carreira de pintor. Por que ele desistiu dos desenhos?

- a) Porque ele escolheu outra profissão.
- b) Porque não sabia explicar.
- c) Porque as pessoas grandes não compreendiam.

- d) Porque não era um bom pintor.

Questão 4- O avião do narrador aterrissou no deserto do Saara. É possível afirmar que a presença do deserto na obra representa vários sentimentos, EXCETO:

- a) Abundância.
- b) Agrupamento.
- c) Acolhimento.
- d) Solidão.

CAPÍTULO 3

Questão 5- Como o aviador conheceu o Pequeno Príncipe?

- a) Após seu avião sofrer uma pane e cair no meio do deserto, a mil milhas de qualquer local habitado.
- b) Após seu avião cair no meio do deserto, próximo de uma comunidade abandonada.
- c) Enquanto lia a história de um homem que sofreu uma pane no deserto, ele conheceu o Pequeno Príncipe.
- d) Quando o Pequeno Príncipe conversava com uma raposa.

CAPÍTULO 4

Questão 6 - Marque a alternativa que completa o trecho corretamente.

“—Tenho sérias razões para supor que o planeta de onde vinha o Príncipe era o _____ Esse asteróide só foi visto uma vez ao telescópio, em 1909, por um astrônomo turco.”.

- a) Asteróide B 600.
- b) Asteróide B 621 .
- c) Asteróide B 612.
- d) Asteróide B 662 .

CAPÍTULO 5

Questão 7- As flores existentes no planeta do Pequeno Príncipe são caracterizadas como “flores muito simples”. Dos trechos transcritos a seguir, o único que, no texto, **NÃO** reforça a simplicidade das flores é:

- a) “não ocupam espaço”.
- b) “ornadas de uma só fileira de pétalas”.
- c) “nem incomodavam ninguém”.
- d) “vigiar de perto o pequeno broto”.
- e) “à tarde já murchavam”.

Questão 8 - Considere o trecho seguinte: “O Pequeno Príncipe, que assistia ao surgimento de um enorme botão, pressentiu que dali sairia uma aparição miraculosa...”. A palavra “miraculosa” pode ser substituída no texto, sem alteração de sentido, por:

- a) Monstruosa.
- b) Milagrosa.
- c) Maravilhosa.
- d) Melancólica.

CAPÍTULO 6

Questão 9 - O Príncipezinho diz: "Quando se está muito, muito triste, é bom ver o pôr-do-sol" e nisso podemos compreender que ele:

- a) Gosta de ver chegar a noite.
- b) Não gosta do sol.
- c) Está sempre triste.
- d) Se alegra com eventos naturais .

CAPÍTULO 7

Questão 10 - O Pequeno Príncipe pediu ao aviador que desenhasse um carneiro para que o animalzinho:

- a) Cuidasse da sua rosa.
- b) Plantasse brotos de baobás.
- c) Comesse os espinhos da rosa

- d) Comesse os brotos de baobás.

Questão 11 - “E ele se sentiu extremamente infeliz.”. A tristeza do Pequeno Príncipe justifica-se, principalmente, pelo fato de ele:

- a) Nunca ter visto uma rosa antes.
- b) Ter sido enganado pela sua flor.
- c) Não ter conseguido encontrar os homens.
- d) Não compreender a linguagem das rosas.

CAPÍTULO 8

Questão 12 - Leia o trecho a seguir e descubra com quem o Pequeno Príncipe está dialogando; “ — Ah! eu acabo de despertar... Desculpa... Estou ainda toda despenteada... O principezinho, então, não pôde conter o seu espanto: - Como és bonita!”.

- a) com o carneiro.
- b) com a serpente.
- c) com a rosa.
- d) com o aviador.

Questão 13 - “Escolhia as cores com cuidado. Vestia-se lentamente, ajustava uma a uma suas pétalas. Não queria sair como os cravos, amarrotada. Neste trecho, podemos identificar uma característica da rosa:

- a) Ela era bonita.
- b) Ela era inteligente.
- a) Ela era orgulhosa.
- b) Ela era vaidosa.

Questão 14 - O Principezinho deixou seu planeta:

- a) Na cauda de um cometa.
- b) Em um balão.
- c) Numa migração de pássaros selvagens.

d) Em um avião.

Questão 15 - A flor do Príncipezinho tinha medo:

- a) Dos tigres.
- b) Dos vulcões.
- c) Da chuva.
- d) Das correntes de ar.

CAPÍTULO 9

Questão 16 - Qual tipo de vegetal ruim nascia com frequência no planeta do Pequeno Príncipe?

- a) Roseiras.
- b) Baobás.
- c) Azaléias.
- d) Cogumelos.

CAPÍTULO 10

Questão 17 - Ao partir de seu planeta, o príncipe passou primeiro pelo asteroide 325. Este asteroide era habitado por um rei. O que o rei propôs ao príncipezinho?

- a) Que morasse com ele e fosse seu súdito.
- b) Que se tornasse seu ministro da justiça.
- c) Que apenas ficasse ali sentado bocejando o quanto quisesse.
- d) Que limpasse seu planeta dos ratos.

Questão 18 - O que o rei costumava dizer?

- a) Não há porque insistir com algo que não consigo realizar.
- b) Por que insistir em perguntar algo fútil para ti?
- c) Faz sentido importar-se com uma rosa que tu não conheces completamente?
- d) Se eu ordenar ao meu general que voe de flor em flor, e ele não me obedecer, a culpa não seria dele, seria minha.

CAPÍTULO 11

Questão 19 - Qual era o habitante do segundo planeta?

- a) Um aviador.
- b) Um preguiçoso.
- c) Um vaidoso.
- d) Um matemático.

Questão 20 - De acordo com o audiolivro, é correto dizer que os vaidosos só ouvem quando:

- a) São criticados.
- b) São elogiados.
- c) São largados.
- d) São ridicularizados.

CAPÍTULO 12

Questão 21 - “—Eu bebo, respondeu o bêbado, com ar lúgubre. — Por que é que bebes?, perguntou-lhe o príncipezinho. — Para esquecer, respondeu o beberrão.”.

- a) O bêbado bebia para esquecer que bebia.
- b) O bêbado bebia para esquecer seu amor.
- c) O bêbado bebia para esquecer que existia.
- d) O bêbado bebia por prazer.

CAPÍTULO 13

Questão 22 - Chegando ao quarto planeta, o Príncipezinho encontrou um homem de negócios. Ele disse ao príncipezinho que havia sido incomodado três vezes. Quais foram os três incômodos?

- a) Um pássaro, um besouro e o príncipe.
- b) Um besouro, o reumatismo e o príncipezinho.
- c) Um besouro, umas moscas e o príncipezinho.
- d) Uma abelha, a máquina calculadora e o príncipe.

Questão 23 - O empresário, habitante do quarto planeta, dizia ser dono de quê?

- a) Estrelas.
- b) Planetas.
- c) Flores.
- d) Lenços.

CAPÍTULO 14

Questão 24 - O quinto planeta era o mais curioso. Quem habitava esse planeta era:

- a) Um lampião.
- b) Um acendedor de lampiões.
- c) Um lampião e um acendedor de lampiões.
- d) Ninguém morava nele.

Questão 25 - Por que o acendedor de lampiões odiava seu trabalho?

- a) Porque era preguiçoso.
- b) Porque era mau.
- c) Porque não queria ser visto.
- d) Porque acendia e apagava seu lampião uma vez por minuto.

CAPÍTULO 15

Questão 26 - O geógrafo não explorava seu próprio planeta por vários motivos, EXCETO?

- a) Porque se achava um rei.
- b) Porque não sabia explorar.
- c) Porque se julgava muito importante.
- d) Porque não desejava explorar.

Questão 27 - A flor do Príncipezinho era:

- a) Efêmera.
- b) Perene.
- c) Nem efêmera nem perene.
- d) Efêmera e perene.

CAPÍTULO 16

Questão 28 - “Quando a gente quer fazer graça, mente às vezes um pouco. Não fui lá muito honesto ao lhes falar dos acendedores de lampiões (...) os homens ocupam, na verdade, muito pouco lugar na superfície da Terra (...) as pessoas grandes não acreditarão, é claro. Elas julgam ocupar muito espaço. Imaginam-se tão importantes como os baobás”.

Marque a alternativa INCORRETA sobre este fragmento:

- a) O narrador conversa com o leitor sobre quando desejamos impressionar alguém.
- b) O narrador conversa com o leitor sobre os momentos em que deixamos de comunicar coisas pessoais da nossa vida com medo de assustar a outra pessoa, de ela não gostar e de se afastar por isso.
- c) O narrador sugere que as pessoas procuram atingir o nível de satisfação do outro, ou ainda, criar uma imagem para que os outros a aceitem.
- d) O narrador diz que a união de todos os seres humanos num só lugar ocupa muito espaço.

CAPÍTULO 17

Questão 29 - O Pequeno Príncipe começou a visitar os planetas à procura de ocupação e aprendizado. Enumere as colunas conforme a habitação de cada um:

- (1) 1º planeta era habitado por ... () Um rei.
- (2) 2º planeta era habitado por ... () Um senhor de idade que escrevia livros enormes.
- (3) 3º planeta era habitado por ... () Um bêbado.
- (4) 4º planeta era habitado por ... () Um vaidoso.
- (5) 5º planeta era habitado por ... () Um curioso.
- (6) 6º planeta era habitado por ... () Planeta Terra.
- (7) 7º planeta era habitado por ... () Um homem de negócios.

Questão 30 - Em que lugar da Terra o Príncipe passou? Qual foi o primeiro ser com quem falou?

- a) Na África, no deserto de Gobi e se comunicou com uma minhoca.
- b) Na América, numa praia e se comunicou com uma flor.
- c) Na América, num deserto e se comunicou com uma serpente.
- d) Na África, no deserto do Saara e se comunicou com uma serpente.

Questão 31 - “Eu posso levar-te mais longe que um navio, disse a serpente.”. Para onde a serpente insinuou levá-lo?

- a) Para a estrela dos príncipes e das princesas.
- b) De volta ao planeta do rei.
- c) Para o planeta dos meninos perdidos.
- d) De volta ao seu planeta e a sua rosa.

CAPÍTULO 18

Questão 32 - Leia com atenção a frase: “ - Os homens? Eu creio que existem seis ou sete. Vi-os há muitos anos. Mas não se pode nunca saber onde se encontram. O vento os leva. Eles não têm raízes. Eles não gostam das raízes.” . Sobre estas frases é CORRETO afirmar que:

- a) Há poucos homens na Terra.
- b) Os homens ficam parados no mesmo lugar.
- c) Os homens mudam muito de lugar.
- d) Para os homens é mais ter do que ser.

CAPÍTULO 19

Questão 33 - São características do planeta Terra apontadas pelo Pequeno Príncipe, EXCETO:

- a) Seco.
- b) Pontudo.
- c) Bonito.
- d) Salgado

CAPÍTULO 20

Questão 34 - "Eu me julgava rico de uma flor sem igual, e é apenas uma rosa comum que eu possuo. Uma rosa e três vulcões que me dão pelo joelho, um dos quais extinto para sempre. Isso não faz de mim um príncipe muito grande. . .". E, deitado na relva, ele chorou. O Pequeno Príncipe estava triste:

- a) Por nunca ter visto uma rosa antes.
- b) Por ter sido enganado pela sua flor.
- c) Porque, apesar de ter andado tanto, não tinha conseguido encontrar os homens.
- d) Por não compreender a linguagem das rosas.

CAPÍTULO 21

Questão 35 - Segundo a explicação da raposa, assinale a alternativa que tem o mesmo sentido de “cativar”.

- a) Ficar triste quando alguém vai embora.
- b) Convencer alguém a fazer algo.
- c) Lembrar-se de alguém quando estiver triste.
- d) Tornar-se amigo de verdade de alguém.

Questão 36 - No conjunto do texto, percebe-se que o seguinte trecho: “O dos outros me faz entrar debaixo da terra. O teu me chamará para fora como música” faz referência:

- a) Ao sol.
- b) Ao barulho dos passos.
- c) Ao aborrecimento.
- d) À amizade.

Questão 37 - Há traço de humor no trecho

- a) “– Em outro planeta?”.
- b) “– Há caçadores nesse outro planeta?”.
- c) “– Isso é bom... E há galinhas?”.

d) “– Nada é perfeito – suspirou a raposa.”.

e) “– Minha vida é monótona.”.

Questão 38 - Quando visitou a Terra, o Príncipezinho encontrou um jardim, então ele percebeu que:

- a) Sua flor era única no mundo.
- b) Existiam muitas flores mas nenhuma tinha o mesmo significado para ele.
- c) Sua flor não tinha tanta importância quanto ele pensava.
- d) Em qualquer lugar poderia encontrar flores parecidas com a sua rosa.

CAPÍTULO 22

Questão 39 - Depois do encontro com a raposa, o Príncipezinho encontrou o guarda-chaves que era responsável por dividir e despachar:

- a) Pacotes e presentes.
- b) Crianças e brinquedos.
- c) Pessoas em trens.
- d) Carvão em trens.

Questão 40 - Relacione os personagens de acordo com suas características:

1- Rei () Sabia toda a teoria,mas não saía de sua mesa para explorar suas descobertas, achava que isso era trabalho para outra pessoa.

2-Vaidoso () Pensa que todos são seus súditos e tem que obedecê-los,mas dá ordens que se pode obedecer,pois sabe que cada um só oferece o que pode.

3-Bêbado () Ensina que é preciso tempo para cativar um amigo.

4- Empresário () É muito ocupado e não tem tempo para aproveitar o que conquista.

5-Acendedor de Lampiões () Escapa da realidade por meio do álcool, mas não consegue se livrar da vergonha de ser como é.

6- Geógrafo () Passa o dia trabalhando, sem questionar isso; apenas obedece as ordens.

7- Raposa () Passa o tempo preocupado consigo mesmo, querendo receber elogios.

Podemos encontrar a sequência correta em:

a) 6, 3, 5, 2, 1, 7, 4.

b) 6, 7, 4, 3, 5, 2, 1.

c) 1, 7, 4, 3, 5, 2, 6.

d) 6, 1, 7, 4, 3, 5, 2.

CAPÍTULO 23

Questão 40 - No oitavo dia em que o piloto estava no deserto, o Príncipe contou-lhe a história do vendedor. O que esse personagem vendia?

a) Remédios para o reumatismo.

b) Pílulas que aplacavam a sede.

c) Xarope para a tosse.

d) Comprimidos para a fome.

CAPÍTULO 24

Questão 41 - O Pequeno Príncipe disse que as estrelas são belas por causa de uma flor e com isso quis dizer que:

a) Olhando para o céu imaginava sua flor em um asteróide.

b) As estrelas que ele via no céu tinham forma de asteróide.

c) As estrelas iluminam as flores e por isso ficam bonitas.

- d) Sem as estrelas não existiriam flores.

CAPÍTULO 25

Questão 42 - “O príncipezinho ficou mais vermelho. Não respondia nunca às perguntas. Mas quando a gente fica vermelho, não é o mesmo que dizer "sim"? Qual era a pergunta velada que o avião estava fazendo?

- a) Se ele planejava ir para outro país.
- b) Se ele não gostava do avião.
- c) Se ele iria voltar para seu planeta.
- d) Se ele não havia gostado dos desenhos.

CAPÍTULO 26

Questão 43 - Depois de beberem a água do poço, o piloto voltou para o avião a fim de consertá-lo. No dia seguinte, retornou e encontrou o príncipezinho falando com alguém. Quem era?

- a) Uma serpente.
- b) A raposa.
- c) Uma flor do deserto.
- d) Um camelo.

CAPÍTULO 27

Questão 44 - Quanto tempo o príncipe ficou na terra?

- a) Um dia.
- b) Um mês.
- c) Uma semana.
- d) Um ano.

Questão 45 - Quantos anos o piloto diz que se passaram desde a partida do Príncipezinho até os dias em que narra a história?

- a) Dois anos.
- b) Dez anos.

- c) Seis anos.
- d) Quatro anos.

QUESTÕES SOBRE OS ELEMENTOS DO ÁUDIO

Questão 46 - Quanto às voz dos narradores você achou:

- a) Clara e audível.
- b) Enfadonha
- c) Não reparei na voz.

Questão 47 - Quanto aos elementos de sonoplastia da narração você achou que:

- a) Contribuem com a história.
- b) Atrapalham a história.
- c) Não reparei na sonoplastia.
- d) Tiraram a minha atenção da história.

Questão 48 - Quanto aos elementos de dramatização, você achou que:

- a) Contribuem com a história.
- b) Atrapalham a história.
- c) Não reparei na sonoplastia.
- d) Tiraram a minha atenção da história.

Questão 49 - Quanto à velocidade da narração você achou que:

- a) Contribuem com a história.
- b) Atrapalham a história.
- c) Não reparei na velocidade da narração.
- d) Tiraram a minha atenção da história.

Questão 50 - Quanto aos ciclos de atenção e desatenção você considera que perdeu a atenção em:

- a) Cerca de 5 trechos.
- b) Cerca de 10 trechos.

- c) Mais que 10 trechos.
- d) Não perdi a atenção em nenhum trecho.

4ª ETAPA: PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Atividade 1- Roda de Conversa

(presencial ou webconferência)

1 hora-aula

Conversar com os estudantes sobre a primeira leitura, sobre as perguntas, as dificuldades e as facilidades. Discutir os resultados das questões, o que mais erraram ou acertaram. Explorar com os estudantes essas respostas.

Objetivos: ampliar o repertório literário dos estudantes acerca do que foi lido, ou seja, de suas interações com o audiolivro de maneira a promover trocas.

Atividade 2 - Produção de uma audiorresenha literária

2 horas-aulas

(assíncrona)

Os estudantes deverão ser orientados a produzir um roteiro de audiorresenha para divulgar em grupo de whatsapp denominado “Audioleitores do 9º ano”.

Orientações:

Esclarecer para os estudantes que uma resenha pode ser um comentário crítico acerca de uma obra. Recomendar que os estudantes façam um “recorte” na análise da obra para que este possibilite uma análise mais detalhada dos elementos mais importantes.

Recomendar que os estudantes insiram um pequeno resumo da trama antes de iniciar a análise propriamente, para situar o ouvinte nos argumentos do resenhista. Dar destaque ao autor: quem era, quando escreveu a obra, qual era o contexto histórico-social do país ou região durante a produção do livro.

Escutar e estimular a troca de ideias entre os estudantes.

Objetivos :

Desenvolver a criticidade dos e entre os estudantes.

Desenvolver o senso ético e responsável considerando os contextos de circulação e recepção do gênero audiolivro.

5ª ETAPA: CONTEXTUALIZAÇÃO

Atividade 1

Rodas de Conversa

2 aulas

(presencial ou webconferência)

Contextualização Histórica:

Biografia do autor

Contexto editorial

Época (sociedade, fatos etc.)

Contextualização Poética: Nessa parte da conversa, será apresentado novamente o livro físico para estudo da estrutura, da organização interna e da tessitura verbal da obra.

Contextualização Temática: explorar filosoficamente os temas de amizade, poder, vaidade, estima; o ter, a obediência cega, o individualismo, a alteridade, a liberdade etc.

Objetivos: contribuir com a ampliação dos horizontes de leitura da obra.

6ª ETAPA: EXPANSÃO

Atividade 1

1 aula

Produção de relato de processo

(assíncrona)

Os estudantes deverão elaborar um texto individualmente, relatando seu processo de aprendizagem: pontos positivos, negativos, dificuldades, relevância do tema na sua vida e para sociedade etc. Esse texto deve ser entregue à professora ao final do projeto. A professora poderá elaborar um roteiro impresso para orientar a produção do texto.

AVALIAÇÃO

Além do texto individual de relato de processo, a professora poderá também avaliar os seguintes critérios em cada aula:

- a) participação nas discussões e atividades;
- b) capacidade de sintetizar o conteúdo da narrativa;
- c) apresentação da audiorresenha;
- d) comprometimento com o trabalho;
- e) comprometimento com o coletivo;
- f) organização coletiva, capacidade de ouvir os colegas;
- g) responsabilidade com as tarefas recebidas;

- h) respeito aos colegas;
- i) harmonia coletiva;
- j) pontualidade, frequência e respeito aos prazos de entrega.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão da literatura como direito e como instrumento de humanização (CANDIDO, 1989), tratamos, neste trabalho, de buscar compreender as diferentes valorizações sociais que incidem sobre a leitura impressa e a oralidade (BARBOSA, 2017). Em diferentes concepções acerca do que seja o ato de leitura, identificamos abordagens nas quais: ler é extrair pronúncias e significados do que se lê, ler é uma experiência sociolinguística e ler é uma experiência cognitivo-sociológica (SOARES, 2006, 2009; SILVA, 1998; MORAIS, 2013 e MARTINS, 1994).

Outra discussão importante foi compreender as especificidades da leitura literária, as metodologias mais eficientes para o ensino de leitura literária (DOLZ et al, 2004, COSSON, 2014; BRANCO, 2005) e, em especial, o ensino de leitura literária de audiolivros (MOMESSO, 2016).

Compreendemos como mais abrangente uma concepção de leitura como uma experiência cognitivo-sociológica (MARTINS, 1994) e a mais adequada dado o nosso objeto de pesquisa, uma vez que a oralidade é a primeira experiência cognitiva dos sujeitos, a mais universal e a mais acessível. Consideramos também que o audiolivro requer um tipo específico de cognição e atenção que, assim como o ensino da literatura, precisa ser planejado e ensinado, como o é qualquer ensino de leitura literária. O professor que pretende introduzir os estudantes em contexto de audileitura precisa planejar o desenvolvimento das competências da leitura, motivar, introduzir, ouvir junto, contextualizar o lido e fomentar a crítica, semelhante ao que faria com um livro impresso.

Assim, ensinar a audioler um livro implica em compreender que o estudante precisa, além de aprender o trato com a literatura, aprender pela escuta e aprender a escutar. E aprender a escutar um audiolivro requer apreensão e tradução. Trata-se de um ato cognitivo, complexificado pela relação com a tecnologia de obras em áudio (ROJO, 2012).

Nossa proposta, então, foi a criação de uma sequência didática que considerasse todo o percurso cognitivo e social de ensino de leitura literária e que introduzisse o audiolivro de maneira mediada, como sugerem os teóricos do letramento literário. Optamos pela obra *O*

Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry dado o seu valor social e sua disponibilidade, uma vez que já se encontra em domínio público.

O início da sequência ainda aguarda execução dadas as condições de pandemia que enfrentamos nos anos de 2020 e 2021. O uso de aulas síncronas e assíncronas, do *Google Classroom*, do *Whatsapp* e de rede social como *Instagram* não vem produzindo o resultado desejado para as atividades regulares da escola; daí a suspeita de que teremos que repensar, adaptar, ajustar as proposições à medida que as dificuldades forem se apresentando.

Continuamos crendo na potência do audiolivro para o trabalho, dado o seu potencial de multimodal e sua versatilidade tecnológica. Cremos que o audiolivro pode contribuir ainda mais, e de maneira significativa, para o processo de ensino e de aprendizagem da literatura em tempos de virtualização das práticas pedagógicas. Permanece, no entanto, o desejo de pôr em marcha mais investigações utilizando tecnologias mais avançadas de monitoramento de leitura, que tornem possível mapear os processos cognitivos mais sutis, envolvidos no audioler.

Também identificamos ao final, uma lacuna na descrição teórica dos processos estéticos envolvidos no ato de ler, e isso se deu certamente porque a educação das sensibilidades já está tão amalgamada em nosso trabalho que pareceu desnecessário ser descrita. Desfrutamos com os estudantes muito prazer e muita ludicidade ao longo das leituras que foram executadas presencialmente antes da pandemia e isso é uma vivência indescritível. No entanto, compreendemos que o que essa experiência produz também é objeto de investigação, uma vez que ela igualmente amplia conhecimentos de modo significativo e da mesma forma contribui para que os estudantes se tornem pessoas reflexivas, críticas e capazes de sentir a sensibilidade e a emoção presentes nos textos literários. Mas isso também ficará para outro momento porque este trabalho já ultrapassou a extensão proposta pelo curso.

REFERÊNCIAS

- AUTRAN, Paulo et. al. *O Pequeno Príncipe*. Álbum dirigido por Irineu Garcia. Selo Festa. São Paulo. Reedição de 2005. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ShOipQXb3qY>. Acesso em abril de 2021.
- BARBOSA, Rafael de Oliveira. *Ouvidos para ler*: contextualizando audiolivro, leitura e entretenimento. *Revista Brasileira de História da Mídia*. Vol 6, nº 01, jan/jul 2017.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Língua Portuguesa Ensino Fundamental Terceiro e quarto ciclos MEC/SEF 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRANCO, António. *Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”*: poder e participação. In: PAIVA Aparecida et. al. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica 2005, p. 85-110.
- CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos e Literatura Cjp / Ed. Brasiliense*, 1989.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. Ed.rev. E ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.234-63.
- COULMAS, Florian. *Escrita e sociedade*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p.19-34.
- FREITAS, Mauro Ricardo de. *Uma abordagem filosófica da obra O pequeno príncipe de Saint-Exupéry*. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre*. Volume VII – Número 17 – Ano 2015
- JESUS, Patrícia Silva de. *Letras e Vozes: o Livro Falado e a Preservação da Subjetividade*. Salvador: [s.n], 2008.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOMESSO, Maria Regina ...[et al.]. *Das práticas do ler e escrever: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias*. Porto Alegre: CirKula, 2014a.

_____. *Leitura e escrita na Educação Básica: socializando pesquisas, ensino e práticas*. Porto Alegre: CirKula, 2014b.

_____. *Educar com podcasts e audiobooks /* (Organizadores). – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2016. 180 p. [e-Book]

MORAIS, José. *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORAIS, J. *Criar leitores - Para professores e educadores*. Barueri, SP: Manole, 154 p. 2013

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94. SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. (38 ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

_____. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) *Escolarização da leitura literária*. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 2006 48ª edição.

VICÁRIA, L. *Os livros que falam*. Revista Época. 14 de Ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI87963-15201,00-OS+LIVROS+QUE+FALAM.html>> Acesso em 04 de Out. de 2020.