

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Mestrado Profissional em Educação e Docência

Norma de Souza Lopes

**UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO
AUDIOLETRAMENTO LITERÁRIO**

Belo Horizonte

Setembro de 2022

Norma de Souza Lopes

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO AUDIOLETRAMENTO LITERÁRIO

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Antonio José Lopes Alves

Belo Horizonte

Junho de 2024

L864s
T

Lopes, Norma de Souza, 1971-
Uma sequência didática básica para implementação do audioletramento literário [manuscrito] / Norma de Souza Lopes. -- Belo Horizonte, 2022.
110 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Antônio José Lopes Alves.

Bibliografia: f. 83-85.

Anexos: f. 86-100.

1. Educação -- Teses. 2. Letramento -- Teses. 3. Registros sonoros na educação -- Teses. 4. Leitura -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Leitura -- Estudo e ensino -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 6. Leitura -- Métodos de ensino -- Teses. 7. Literatura -- Estudo e ensino -- Meios auxiliares -- Teses. 8. Literatura -- Estudo e ensino -- Teses. 9. Literatura -- Métodos de ensino -- Teses. 10. Tecnologia educacional -- Teses. 11. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Alves, Antônio José Lopes, 1966-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.4

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E

DOCÊNCIA/MP **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

NORMA DE SOUZA LOPES

Realizou-se, no dia 26 de junho de 2024, às 09:00 horas, por videoconferência, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 544ª defesa de dissertação, intitulada *UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO AUDIOLETRAMENTO LITERÁRIO*, apresentada por NORMA DE SOUZA LOPES, número de registro 2022658749, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Antonio Jose Lopes Alves - Orientador (PROMESTRE/UFMG), Prof. Francis Arthuso Paiva (COLTEC/UFMG), Prof. Tiago Antônio da Silva Jorge (FAE/UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- (X) Aprovada.
- () Reprovada.
- () Aprovada com indicação de correções.

A Banca assinalou os evidentes méritos acadêmicos e de desenvolvimento de pesquisa com caráter inovador e potencial reverberação positiva para o aprimoramento das mediações didático-educativas.

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

Belo Horizonte, 26 de junho de 2024.

Prof. Antonio Jose Lopes Alves (Doutor)

Prof. Francis Arthuso Paiva (Doutor)

Prof. Tiago Antônio da Silva Jorge (Doutor)

Documento assinado eletronicamente por **Tiago Antonio da Silva Jorge**,

Professor do Ata de defesa de Dissertação/Tese NORMA DE SOUZA LOPES (3413779) SEI

23072.233813/2024-11 / pg. 1



Magistério Superior, em 29/07/2024, às 14:17, 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 **Francis Arthuso Paiva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 29/07/2024, às 15:35, 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 **Antonio Jose Lopes Alves, Membro**, em 29/07/2024, às 15:40, 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 **3413779** e o código CRC **A444DAB9**.

Referência: Processo nº 23072.233813/2024-11 SEI nº 3413779 Ata de defesa de Dissertação/Tese NORMA DE SOUZA LOPES (3413779) SEI 23072.233813/2024-11 / pg. 2

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos e às minhas colegas de trabalho pela paciência comigo enquanto estive envolvida na seara da pesquisa, aos meus professores e mentores que me acompanharam durante este processo, a minha mãe e meus irmãos por acreditarem em mim, ao meu computador, que suportou incontáveis horas de pesquisa, escrita e formatação sem nunca reclamar e finalmente a mim mesma por não desistir do mestrado e continuar tentando, mesmo após 20 anos da graduação. Uma reverência à minha coragem de enfrentar este desafio, mesmo que continuando a trabalhar por nove horas todos os dias, ser mãe, filha e tantas outras coisas que nós mulheres precisamos ser enquanto estudamos.

AGRADECIMENTO

Agradeço a UFMG e a FAE por continuar sendo esse espaço de excelência em formação educacional

EPÍGRAFE

*“ Gostaria de lhes dar uma imagem simples. Pensem em um pêndulo oscilando entre dois pontos simétricos. Suponham que uma dessas posições extremas representa a forma, as características sensíveis da linguagem, o som, o ritmo, as entonações, o timbre, o movimento – em uma palavra, a **Voz** em ação. Associem, por outro lado, ao outro ponto, ao ponto conjugado do primeiro, todos os valores significativos, as imagens, as idéias, as excitações do sentimento e da memória, os impulsos virtuais e as formações de compreensão – em uma palavra, tudo que constitui o conteúdo, o sentido de um discurso. Observem então os efeitos da poesia em vocês mesmos. Acharão que, em cada verso, o significado produzido em vocês, longe de destruir a forma musical comunicada, reclama esta forma. O pêndulo vivo que desceu do som em direção ao sentido tende a subir de novo para o seu ponto de partida sensível, como se o próprio sentido proposto não encontrasse outra saída, outra expressão, outra resposta além da própria música que o originou.”*

Paul. Valéry em “Poesia e pensamento abstrato”. In: Variedades. Trad. Maiza Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2007.

RESUMO

Partindo da hipótese que a influência crescente de dispositivos digitais e a falta de incentivo estão afastando os estudantes da leitura literária, a presente pesquisa tratou de investigar as potencialidades da audioleitura literária na formação de leitores de literatura em uma escola municipal do município de Belo Horizonte. Buscou, partindo de atividades de intervenção com o audiolivro, identificar os elementos que afetam positivamente a prática de audioleitura dos estudantes e, diante dessa identificação, construir práticas efetivas e registrá-las como recurso pedagógico em uma sequência didática básica. A pesquisa teve como variável de análise a capacidade de apreensão de conteúdo de audioleitura em dois grupos de estudantes do segundo ciclo: a um grupo foi apresentado a audioleitura sem nenhuma demanda e outro recebeu a orientação de que iria participar de atividade interativa, ou seja, o jogo avaliativo de interpretação da audioleitura em formato de trilha. A metodologia comparativa usou como recurso a observação dos dois grupos e questionários avaliativos finais. Teve como sujeitos de pesquisa 48 estudantes do 5º ano, 28 meninas e 20 meninos, a turma A, com 24 estudantes e a turma B com 24 estudantes, todos com idade entre 10 e 11 anos. Observou-se que a turma que recebeu a informação do jogo interativo após a audioleitura obteve melhor resultado no questionário. Com essas e outras técnicas interativas descobertas durante a pesquisa foi construída uma Sequência Didática Básica para orientar o trabalho com audioletramento literário.

Palavras-chave: Letramento; Letramento Literário; Audioleitura; Sequência Didática Básica.

ABSTRACT

Based on the hypothesis that the growing influence of digital devices and the lack of encouragement are keeping students away from literary reading, this research sought to investigate the potential of literary audioreading in the training of literature readers in a municipal school in the city of Belo Horizonte. Based on intervention activities with the audiobook, it sought to identify the elements that positively affect students' audioreading practice and, given this identification, build effective practices and register them as a pedagogical resource in a basic didactic sequence. The research's analysis variable was the ability to grasp audio-reading content in two groups of second cycle students: one group was introduced to audio-reading without any demand and the other received guidance that they would participate in an interactive activity, that is, the evaluative audioreading interpretation game in trail format. The comparative methodology used participant observation of the two groups and final evaluation questionnaires. The research subjects were 48 5th year students, 28 girls and 20 boys, class A, with 24 students and class B with 24 students, all aged between 10 and 11 years old. It was observed that the class that received information about the interactive game after the audio reading obtained better results in the questionnaire. With these and other interactive techniques discovered during the research, a Basic Didactic Sequence was constructed to guide work with literary audio literacy.

Keywords: Literacy. Literary Literacy. Audio reading. Basic Didactic Sequence.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.....	31
FIGURA 2	32
FIGURA 3.....	41
FIGURA 4	41
FIGURA 5	43
FIGURA 6.....	64
FIGURA 7	64
FIGURA 8.....	65
FIGURA 9	65
FIGURA 10 e 11.....	66
FIGURA 12.....	66
FIGURA 13	66
FIGURA 14.....	67
FIGURA 15 e 16.....	67
FIGURA 17	68
FIGURA 18	68
FIGURA 19	86
FIGURA 20	89

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 Letramento literário por audiolivro: uma proposta de sequência didática.....	17
2.2 O que é Letramento.....	19
2.3 O Letramento Literário	25
2.4. A Formação do Leitor Literário	29
2.5 O Multiletramento Literário	32
2.6 O Audiolivro	34
2.6 O Audioletramento.....	38
3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA	54
4. METODOLOGIA	57
5. MATERIAIS.....	65
5.2 Sobre a construção do Recurso- Jogo de Trilha.....	65
5.3 Relatórios.....	71
5.3.1 Relatório de observação da Turma A/Grupo 01 (Grupo experimental)	71
5.3.2 Relatório de observação da Turma B/Grupo 02 (Grupo Controle)	73
5.3.3 Relatório de observação do Jogo de Trilha “Jornada ao B612”	74
5. 4 Resultados	76
5.4. 1 Comparação entre as turmas	76
5.5 Resultado das duas turmas no questionário final	77
5.5.1 Questões de 1 a 10 sobre o conteúdo da narrativa	77
5.5.2 Questões de 11 a 20 de Avaliação de percepção de Áudio e Atenção	78
5.5.3 Análise final dos dado	76
6. DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	79
7. CONCLUSÕES	81
REFERÊNCIAS	83
ANEXO I	86
ANEXO II	94

INTRODUÇÃO

De acordo com a quinta edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2019 e publicada em 2021 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), por encomenda do Instituto Pró-Livro, existem cerca de 100 milhões de leitores, que compõem 52% da população, ou seja, aproximadamente 48% da população brasileira não lê e 23% nunca comprou um livro. A pesquisa ouviu 8.076 pessoas, alfabetizadas ou não, e considera como leitor aquele que leu na íntegra ou em partes pelo menos um livro nos últimos três meses, e não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro nesse mesmo período, ou seja, o índice de leitores vem diminuindo, pois decresceu de 56% em 2015 para 52% em 2019.

A despeito da pesquisa informar que 66% dos entrevistados afirmaram não ter tido nenhuma pessoa que incentivasse sua formação leitora durante sua trajetória de vida, aponta que 34% dos entrevistados afirmaram ter tido alguma influência na sua formação leitora, e desses, 11% mencionaram seus professores como influenciadores significativos. Além disso, 22% dos entrevistados escolheram seu último livro lido com base na indicação de um educador. Este dado sublinha a importância do papel do professor na promoção da leitura. No que se refere a livros de literatura, 52% dizem que se interessaram pelo gênero por causa da escola ou de professores. Quando questionados sobre o que mais gostam de fazer no tempo livre, a leitura ocupou o 11º lugar, enquanto assistir televisão teve a preferência de 67% dos entrevistados. A pesquisa ainda identificou uma queda de 8 pontos percentuais do número de leitores entre as faixas etárias de 14 a 17 anos e de 18 a 24 anos.

Tais dados contribuem para que se conclua que, apesar do espaço escolar ainda ser um *locus* de fomento à leitura, a realidade atual afasta cada vez mais nossos estudantes do ato de ler. Ademais, o uso de celulares, computadores, videogames, TV e principalmente a falta de incentivo provoca a perda de interesse pela leitura e, como consequência, o surgimento de dificuldades marcantes. Marianne Wolf, em *O Cérebro no Mundo Digital: Os Desafios da Leitura na Nossa Cultura*, afirma especificamente que a leitura em dispositivos digitais pode estar provocando mudanças na mente humana, afetando a atenção, concentração e processamento de informações, ou seja, a leitura profunda e reflexiva está sendo substituída por uma leitura superficial e fragmentada devido à natureza rápida e dispersa da mídia digital. Será, a autora nos indaga, que a frequência diária de leitura das mídias digitais não estaria impedindo os processos cognitivos mais demorados como "o pensamento crítico, a reflexão pessoal, a imaginação e a empatia da leitura profunda?" (Wolf, 2019, p.17).

Somados aos problemas supracitados, um destaque deve ser dado às dificuldades na fixação de atenção na leitura, interpretação inadequada do texto lido, dificuldade na expressão de opinião relacionada a determinado assunto, a constituição de um vocabulário precário, reduzido, informal e a apresentação de erros ortográficos na escrita, de concordância e outras dificuldades.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), quanto às diretrizes apresentadas pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a proposição da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) apresentam o trabalho com a prática de leitura a partir da perspectiva das múltiplas linguagens: os PCN tratam de modo sucinto do uso de tecnologias, evidenciando o uso do computador, do rádio e da televisão.

A BNCC (Brasil, 2017) detalha, em diferentes habilidades, a necessidade do trabalho com imagens, sons e diferentes linguagens digitais. Assim, pode-se inferir que a distância temporal entre as diretrizes para a educação nacional permitiu que o enfoque voltado aos multiletramentos se ampliasse, considerando a diversidade decorrente do uso das TIC no cotidiano.

Esse avanço traz demandas formativas, uma vez que o trabalho com as multisseminários exige a exploração de diferentes gêneros discursivos, diferentes competências e habilidades leitoras e novos percursos metodológicos. A formação de leitores e a ampliação do estímulo à leitura coaduna com a realidade que esta pesquisadora encontra em seu universo de trabalho.

Professora e articuladora de leitura em uma biblioteca da Escola Municipal de Belo Horizonte, me deparo todos os anos com a diminuição do volume de leitura entre os estudantes, à medida que avançam da Educação Infantil rumo ao Ensino Fundamental. Como anunciado anteriormente, há suspeitas de que esse desinteresse vem se agravando em função do contato desses estudantes com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Wolf, 2019). Vem daí o interesse primordial desta pesquisa, formar leitores hábeis em leituras diversas, especialmente em audioleituras.

Teóricos destacados como Rildo Cosson (Cosson, 2014) afirmam que a melhor maneira de formar leitores é lendo efetivamente para eles. É de Cosson a proposta de uma sequência didática básica presente em nosso título. No entanto, a despeito desta proposta ter se mostrado como uma boa solução para a realidade do Ensino Fundamental, ela apresenta um problema, dada a realidade desta pesquisadora, atualmente em readaptação funcional da biblioteca e atendendo semanalmente todas as turmas da escola, a saber, 23 turmas.

A readaptação funcional de professor na prefeitura de Belo Horizonte é um processo administrativo pelo qual o servidor é realocado para exercer atividades compatíveis com

limitações físicas, psicológicas ou de saúde que tenham sido atestadas por avaliação médica oficial.

No caso dessa pesquisadora, entrei em readaptação funcional na biblioteca em decorrência de uma condição mental de vulnerabilidade por causa de um diagnóstico de Transtorno Bipolar. Trata-se de uma condição diversa que me afasta dos trabalhos regulares da sala de aula mas me permite responder bem às responsabilidades de mediação de leitura e de formação de leitores. Minha função atual, criada pela antiga secretária de educação, Ângela Dalben, é denominada articulação de leitura e é executada juntamente com os professores referência das turmas.

A despeito da diminuição de responsabilidades, não há redução do número de estudantes e turma a serem alcançados, visto que ocupo dois cargos e trabalho em dois turnos. Ou seja, uma questão da minha realidade de trabalho é enfrentar os desafios criados pela diminuição dos hábitos de leitura dos estudantes, a compreensão e interpretação textual insuficientes, as expressões opinativas restritas e um empobrecimento do vocabulário criando formas de ler, interpretar e fruir obras inteiras com todas as turmas, sem perder a qualidade do trabalho com nenhuma delas. É aí que entra a proposta de aliar a atividade de leitura literária ao uso de tecnologias como o audiolivro e jogos, partindo da hipótese de que o exercício da audioleitura pode contribuir para o desenvolvimento e ampliação das competências cognitivas de leitura literária.

A audioleitura literária surge neste cenário como uma alternativa para resolver este problema, uma vez que, executando audiolivros, torna-se possível apresentar obras de maior volume como *A Bolsa Amarela*, *Cachorrinho Samba*, *Coraline*, *O Pequeno Príncipe*, *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas*. A audioleitura também colabora para envolver os estudantes efetivamente em experiência de leitura, uma vez que este trabalho, por lançar mão de uma nova tecnologia, na forma de mídia de áudio, pode ampliar o interesse dos estudantes.

Ora, para o senso comum dos leitores já formados, a leitura é habilidade ligada a uma aptidão inata, ou seja, os sujeitos se afirmam mais aptos para ler textos impressos, textos em PDF, ou para ouvir audiolivros ou *podcasts*. No entanto essa pesquisa parte do pressuposto de que a audioleitura é uma técnica e pode ser desenvolvida como qualquer outra sequência didática de leitura. Por isso a proposta desta investigação.

Esta investigação parte da convicção de que a leitura é um direito (Candido, 1989) e uma responsabilidade, não só da escola, mas também da escola. Daí acreditar que o *audioletramento* também deve ser pensado por esta instituição. Em consequência, se falo do ensino da literatura, como pensar no direito à literatura dentro destes novos contextos

tecnológicos de leitura literária? Supondo que a audileitura é um novo formato de leitura em ascensão, aprender a audioler também é um direito. É nessa direção que esta pesquisa pretende caminhar.

A hipótese subjacente a esta pesquisa se fundamenta na suposição de que a incorporação de um jogo avaliativo como estratégia didática tem o potencial de engajar os estudantes em atividades de audileitura, motivando-os e estimulando seu interesse pela leitura literária. Além disso, acreditamos que essa abordagem pode contribuir significativamente para o desenvolvimento e aprimoramento das competências necessárias à compreensão e apreciação da literatura no contexto atual, marcado pela crescente presença das tecnologias digitais.

Partindo do objetivo de elaborar, implementar e avaliar uma atividade que incorpore o uso do audiolivro como ferramenta pedagógica, visamos promover maior interesse e atenção dos estudantes pela leitura literária. Adicionalmente, almejamos desenvolver uma sequência didática que combine a audileitura com a aplicação de um jogo avaliativo constituindo os seguinte elementos como objetivos secundários:

1. Elaborar uma atividade que envolva a audileitura literária, explorando suas potencialidades como meio de acesso à literatura.
2. Implementar a atividade de audileitura literária, em formato de sequência didática básica experimental, a partir de *audiobook*, jogo e questionário avaliativo.
3. Avaliar a atenção, concentração e memória dos estudantes a partir de seu desempenho em audileitura, atividade de jogo e questionário.
4. Utilizar os resultados obtidos na observação da audileitura, na aplicação do jogo e no questionário avaliativo para construir a sequência didática básica definitiva.

Dessa forma, esta pesquisa se propõe a explorar e desenvolver estratégias inovadoras para o ensino da literatura, considerando as demandas e as possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que reafirma o papel crucial da escola na garantia do direito à literatura em nossa sociedade em constante evolução.

Para delinear o aporte teórico que sustenta estas análises e conclusões, lançaremos mão das conceituações referentes ao que é leitura e ao que é letramento em Soares (2009), Machado (2011); Silva (1995, 1997, 1998); Moraes (1996, 2013), Martins (1994); o 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 audileitura em Momesso,

(2014, 2016); audiolivro e audioleitura em Barbosa (2017), Jesus (2008), Lopes (2021), modelos de leitura em Bailer e Tomich (2020), neuroplasticidade do cérebro, neurofuncionamento da leitura, leitura profunda e duplo letramento (Wolf, 2019) e Dehaene (2013), tecnologias para a leitura em Zacharias, Ribeiro e Coscarelli (1996), e finalmente as sequências didáticas básicas como metodologia de formação literária em Cosson (2014).

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO POR AUDIOLIVRO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Conforme anunciado na introdução deste trabalho, o cenário da leitura no Brasil é de que menos da metade da população se envolve em atividades de leitura e poucas pessoas ainda adquirem livros para ler e, pelo que indicam as pesquisas, a tendência é de declínio no número de leitores, ou seja, menos pessoas se envolvem com a leitura ao longo dos anos, levando a uma preocupação com a promoção da leitura no país. Todo esse panorama destaca a importância da influência social na promoção da leitura e sugere a necessidade de um maior incentivo à leitura, tanto por parte da sociedade quanto do sistema educacional.

Esses dados apontam para a importância da formação de leitores e para ampliação do estímulo à leitura e coaduna com a realidade que esta pesquisadora encontra em seu universo de trabalho. Como mencionado anteriormente, sou professora e articuladora de leitura em uma biblioteca de uma escola municipal de Belo Horizonte. Faz parte do meu cotidiano lidar com o fato que os estudantes vão avançando no ensino fundamental e diminuindo o volume de leitura. É comum também entre nós, professores, considerar que, além dos problemas regulares de aprendizagem linguística, os estudantes leem menos porque estão com sua atenção comprometida pelo contato excessivo com as mídias digitais.

A leitura de livros infantis, muito comum na educação e nas séries iniciais, vai deixando de ser um hábito, à medida que as crianças avançam os anos do ensino fundamental e são desafiadas a lerem livros mais volumosos, de conteúdo infanto-juvenil. É necessário estratégias cada vez mais elaboradas para levar o pré-adolescente ou o adolescente a ler.

Teóricos conhecidos, como Rildo Cosson (Cosson, 2014), por exemplo, afirmam que a melhor maneira de formar leitores é lendo efetivamente para eles. Apesar dessa ser uma

boa solução para mim, articuladora de leitura na biblioteca, ela apresentava um problema: no trabalho de formação de leitores é muito fácil ler livros infantis com pouco conteúdo, isso cabe no tempo das atividades da biblioteca. No entanto, ler obras mais extensas, com cem páginas ou mais, quando se é articuladora de leitura de 23 turmas, é um desafio de trabalho, principalmente para a voz. Não estou articuladora de leitura gratuitamente. Aceitei o desafio por entender que formar leitores é uma tarefa difícil, dados todos os problemas anunciados anteriormente. É um desafio que eu gostaria de me propor, uma vez que acredito nas vantagens envolvidas nesse tipo de leitura.

Wolf (2019) também reflete sobre esses desafios

os circuitos de leitura ainda não formados no jovem, defrontam-nos com desafios singulares e com um conjunto complexo de questões: em primeiro lugar, os primeiros componentes cognitivos no circuito de leitura que se desenvolverem serão alterados pela mídia digital, antes, durante e depois que as crianças aprenderem a ler? Em particular, o que acontecerá com o desenvolvimento de sua atenção, memória e conhecimento de fundo – processos que sabemos serem afetados nos adultos pelas multitarefas, pela rapidez e pela distração? Em segundo lugar, supondo que sejam afetados, as mudanças irão alterar a configuração dos circuitos de leitura experiente resultantes e/ou a motivação para formar e sustentar capacidades de leitura profunda? (Wolf, p.127-128).

Opções como *videobook*, *audiobook*, canais de contação do *Youtube* foram surgindo como alternativa e a audileitura despontou como uma proposta interessante. Executando audiolivros eu podia apresentar obras maiores como *A Bolsa Amarela*, *Cachorrinho Samba*, *Coraline*, *O Pequeno Príncipe*, *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas* e envolver os estudantes efetivamente em experiência de leitura. E ainda podia contar com o interesse deles por se tratar de uma nova tecnologia. Ou seja, tratava de um contexto no qual o audioler literário precisava ser pensado como uma tecnologia a ser usada dentro da escola. E não se trata de uma coisa nova. Muitos autores vêm pensando nisso nas últimas décadas.

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).

Entendendo então que se trata de uma pesquisa a partir do multiletramento literário, e de como as audioleituras atuam nas competências de leitura literária de estudantes de ensino fundamental, partimos da hipótese inicial de que o exercício da audioleitura pode contribuir para o desenvolvimento e ampliação das competências de leitura literária pretendendo 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; audiolivro e audioleitura em Barbosa (2017), Jesus (2008), Lopes (2021), modelos de leitura em Bailer e Tomich (2020), neuroplasticidade do cérebro, neurofuncionamento da leitura, leitura profunda e duplo letramento (Wolf, 2019) e Dehaene (2013), a leitura em Zacharias, Ribeiro e Coscarelli (1996), e finalmente as sequências didáticas básicas como metodologia de formação literária em Cosson (2014).

2.2 O QUE É LETRAMENTO

Podemos distinguir a leitura a partir de perspectivas psicológicas, cognitivas, filosóficas, sociológicas 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, posicionam 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).

Assim, ler requer 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, em obra de Mary Kato.

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 Soares, 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 saber 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).

Soares 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 a autora, exige 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).

A despeito das pretensões 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 (2009) 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, 2009, 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, 2009, p. 120) .

Consideramos também aqui a obra de Maria Helena Martins. Em seu livro *O que é a leitura* (1994) a autora nos oferece algumas concepções de leitura que parecem expandir os pontos de vista de Moraes e Soares.

A leitura, numa primeira concepção, 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).

A perspectiva cognitivo-sociológica, conforme nos afirma Martins, é a que mais nos fornece 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 diz respeito 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, é necessário que se aprenda a quantidade e variedade de letras, os vários tipos de escrita, é preciso diferenciar o número e letras, letras de sinais de pontuação, desenho de texto, relacionar desenho e palavras, desenhos e orações, e também que se reconheça as 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), a separação entre palavras na escrita, a interpretação de atos de leitura e finalmente o reconhecimento dos suportes do texto (Lopes, 2021).

A despeito das perspectivas cognitivista de Moraes e das perspectivas sócio-interacionista de Soares, a abordagem de Martins acrescenta uma visão cognitivo-sociológica que envolve emoção, razão e cognição e essa concepção nos parece 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. Contudo, é preciso compreender que a audioleitura não pode ser considerada uma panaceia contra o analfabetismo. É imprescindível ter sido alfabetizado para lidar com vários dos processos do audioler. Lidar com um audiolivro ou com um texto sonorizado requer operações motoras e intelectuais que nem sempre estão acessíveis para um indivíduo “iletrado”. Daí a importância de uma abordagem cognitivo-sociológica (Lopes, 2021).

2.3 O 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 (2011) 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, 2011, p. 23 e 24).

É de exemplos extraídos de livros escolares que tira a conclusão acerca da inadequação. Ela apresenta 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, 2011, 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 acentua em suas obras alguns elementos para uma pedagogia da leitura (1995, 1997, 1998). Em sua obra *Elementos para uma pedagogia da leitura* (Silva, 1998), o autor nos esclarece o lugar que a leitura ocupa na escola, o dismantelamento 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 (2005). 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 estudantes 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, p. 56).

2.4 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 por Rildo Cosson, em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* (Cosson, 2014). Nesta obra o autor 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.

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 estudantes, 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 estudantes, 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 (2014) 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 estudante 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 estudantes (Cosson 2014). Em nossa experiência de trabalho com sequência literária com o 5º ano, guardadas as proporções da idade e da maturidade dos estudantes, observamos que algumas contextualizações da sequência expandida podem ser aplicadas ao ensino fundamental. São os estudantes que demonstraram, no cotidiano do trabalho, se há possibilidade para o aprofundamento.

As sequências são propostas para trabalhar o letramento literário em sala de aula, conforme nos descreve Cosson (2014), não são uma fórmula imutável e perfeita. Ao aplicar, cada professor poderá encontrar novos caminhos para um letramento literário adequado a seus estudantes e à sua escola.

Outra obra importante para lançar luz acerca da formação do leitor literário é a obra de Antônio 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, 2005).

Branco 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, 2005: 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 estudante 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, 2005).

2.5 O 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. (ver Grupo Nova Londres, 2021). 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* (2021), 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.

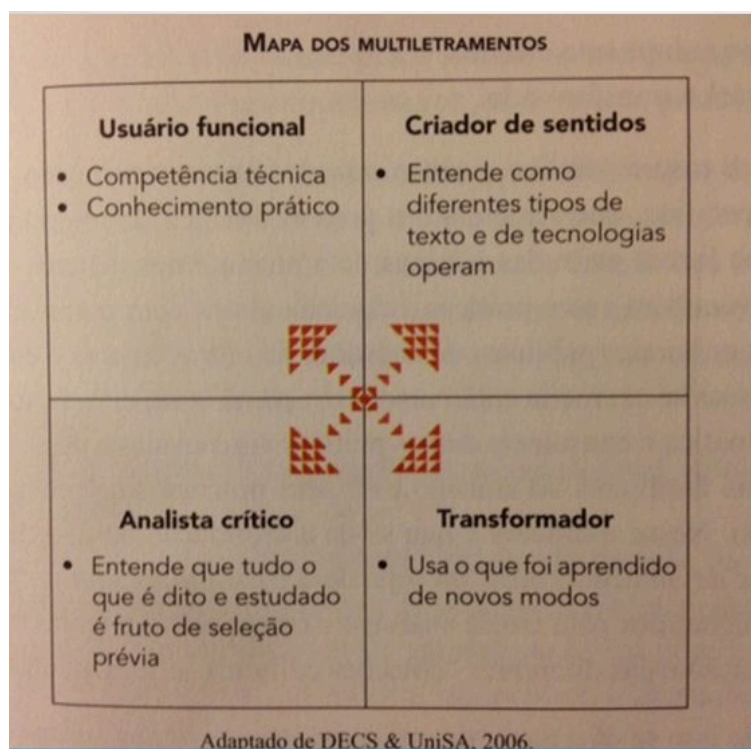


Figura 1 Fonte: Rojo (2012, p. 29).

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 audileitura 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:

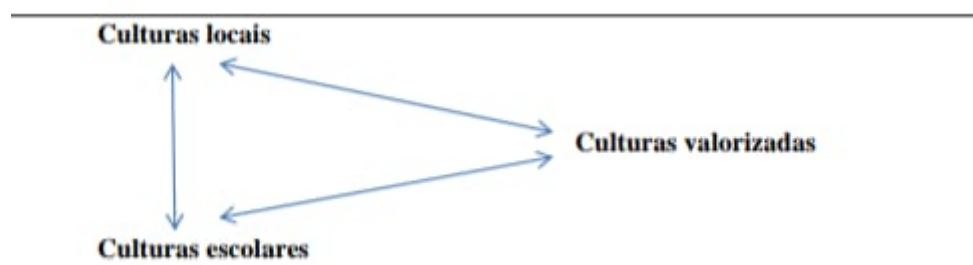


Figura 2

Cultura local seria tudo aquilo com que os estudantes estão familiarizados; a cultura escolar seria aquilo que é tradicionalmente ensinado ou aquilo que se espera que os estudantes 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.

2.6 O AUDIOLIVRO

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 com a qual já trabalhamos em oficinas de audileitura na biblioteca, a referência a uma adaptação de *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry, por Paulo Autran e o Selo Festa¹. 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,

¹ Em uma nova organização decidimos usar a narração de Tiago Fragoso (Saint-Exupery, 2009)

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 (Lopes, 2021)?

Tais questões têm um longo caminho de investigação e aqui trataremos de lançar luz sobre a audioleitura 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 audiolivros 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 mais robusta (Lopes, 2021).

2.7 O AUDIOLETRAMENTO

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. A despeito de Momesso anunciar o neologismo, há um “como” sobre o qual a organizadora e seus autores referenciados não se debruçam.

Na esteira da distinção entre olhar e ver, ouvir e escutar, compreendemos a leitura e audioleitura como um ato cognitivo complexo que envolve a atenção, o conhecimento dos códigos utilizados e a apreensão discricionária daquilo que escutamos. Ouvir um audiolivro é uma experiência que envolve o ouvinte através da harmonia das notas linguísticas e da beleza da linguagem, influenciando diretamente os níveis de interpretação.

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 (Lopes, 2021).

Além das questões de sentido e significação há que se lidar com os níveis de atenção dos estudantes enquanto escutam. A despeito de um audiolivro dramatizado ser uma obra de arte literária, os estudantes não imergem nele de maneira espontânea. Manter um estudante atento é, de certo modo, estar atento aos estímulos que são fornecidos (visuais, auditivos, etc.) e assim reger sua regulação e modulação inibitória interna. Enquanto eles ouvem, estão em jogo sistemas de alerta, concentração, perscrutação e exploração. Para alcançar essa modulação, é necessário refletir sobre quais atividades irão promover a mudança de foco e a criação de expectativas. É necessário também ter cuidado com a exaustão garantindo profundidade e equilíbrio.

É certo que, aqui, estamos tratando de um modo específico de ler, o audioler, tema pouco explorado e que, sendo assim, pode e deve receber muitas críticas, como recebem toda nova proposição conceitual. 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 tratam 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, 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 são raros. 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 (Lopes, 2021). Daí aportamos neste trabalho a importância da escola assumir o papel de promover modos variados de leitura que possam ir além dos limites da escola e da sala de aula, e a esse trabalho é que denominamos audioletramento.

O audioletramento, conforme é concebido nesta pesquisa, é uma abordagem pedagógica que utiliza tecnologia para promover o ensino de literatura de forma acessível e dinâmica, de maneira a integrar recursos tecnológicos aos processos educacionais. Uma das principais características do audioletramento é sua versatilidade, uma vez que pode ser implementado mesmo em ambientes com recursos limitados, executando obras literárias para os estudantes utilizando dispositivos simples e diversos disponíveis no mercado, como aparelhos de áudio ou smartphones. Integrada ao audioletramento, essa acessibilidade tecnológica contribui para a democratização do acesso ao conhecimento literário, além de permitir uma abordagem contextualizada e contemporânea da literatura, conectando-se com as demandas e interesses dos estudantes no mundo digital.

O desenvolvimento do audioletramento envolve estudantes e professores e para isso faz-se necessário experiências interdisciplinares e colaborativas que promovam a reflexão crítica sobre a leitura e a produção de conteúdo literário. Antes de audioler sozinho, os estudantes precisam ser expostos, de maneira regulada, aos procedimentos da audiolitura. Ou seja, implementar o audioletramento requer um planejamento cuidadoso e a mobilização de recursos humanos e tecnológicos. Por isso, a nossa proposta é oferecer aos professores uma sequência didática descritiva que funcione como ferramenta e como roteiro. A integração do audioletramento às mídias sociais amplia o alcance e o impacto das ações de letramento, promovendo a interação entre os participantes do projeto e a comunidade de leitores.

Assim, pensar uma sequência didática para formar audiolitores não é possível sem entender realmente o que é o audioler. Como dito anteriormente, as operações envolvidas no ato de ouvir um audiolivro são principalmente auditivas, cognitivas e motoras. Em se tratando de sujeitos ouvintes, videntes e alfabetizados, como é o caso dos sujeitos da presente

pesquisa, essas operações não estão, de maneira nenhuma, separadas das operações de leitura de textos impressos. Elas convergem no cérebro, para áreas da linguagem e da compreensão da mesma forma.

Considerando as investigações do campo da fonoaudiologia, o processamento auditivo envolve ouvir as palavras e sons falados, que são então interpretados pelo cérebro. Funções cognitivas, como atenção, memória e compreensão são essenciais no processamento das informações apresentadas no audiolivro. O ouvinte precisa se concentrar no conteúdo, lembrar os pontos-chave e compreender o significado das palavras e frases (Giacheti *et. al.*, 2013, págs. 59-70).

As funções motoras envolvidas no ato de ouvir um audiolivro implicam em ser capaz de controlar o dispositivo usado para ouvir o audiolivro, como pressionar os botões reproduzir, pausar, diminuir ou aumentar a velocidade da reprodução, retroceder ou avançar rapidamente. Essas ações requerem coordenação motora adequada. Em alguns casos, o ouvinte também pode fazer anotações ou fazer esboços para ajudar a lembrar ou compreender o conteúdo, o que envolve funções motoras adicionais. No caso desta pesquisa as atividades são controladas pela pesquisadora. No entanto, os estudantes precisam estar a par do que está sendo feito com o recurso do audiolivro, uma vez que se trata de uma atividade de ensino que deverá ser transposta depois para outro contexto, ou seja, para quando o estudante fizer essa audileitura sozinho.

Além de operações auditivas, cognitivas e motoras, ouvir um audiolivro pode estimular a imaginação e a criatividade pois, à medida que o ouvinte visualiza a história ou os conceitos apresentados, ele vai criando imagens mentais do que ouve. Este aspecto da experiência está mais intimamente relacionado às funções intelectuais, pois envolve o processamento e interpretação de ideias e conceitos abstratos.

A partir das conceituações de Soares (2009), Machado (2011); Silva (1995, 1997,1998); Morais (1996, 2013) e Martins (1994) foi possível traçar um marco conceitual acerca de leitura e letramento. No entanto, a transposição dessas categorias para a categoria de audioletramento e audileitura exige aprofundamento na neurociência da leitura e em modelos de leitura para estabelecer diferenças e semelhanças nos atos de ler e de audioler.

Um proeminente neurocientista cognitivo francês, Stanislas Dehaene (2013), conhecido por suas pesquisas sobre cognição numérica, bases neurais da leitura e correlatos

neurais da consciência, contribui para compreender as habilidades cognitivas da leitura e as evidências neurocientíficas desse ato nas atividades do cérebro. De acordo com Dehaene (2013), por meio de tecnologias de visualização do cérebro, como ressonância magnética funcional, eletroencefalograma e Magnetoencefalograma, é possível rastrear a atividade cerebral durante a leitura. O mapeamento das mudanças cerebrais associadas à aprendizagem da leitura revela *insights* sobre as áreas do cérebro ativadas nesse processo. O autor destaca uma arquitetura cerebral (figura 1) que mostra a interconexão das funções de cada subsistema, incluindo a ativação de áreas relacionadas à linguagem oral (Dehaene, 2013, p.148-149).

A arquitetura cerebral da leitura

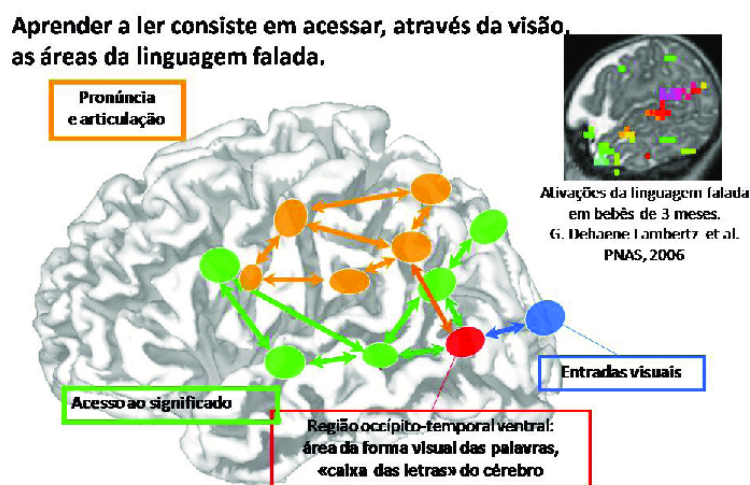


Figura 3

Segundo ele, essa é uma evidência de ligação entre a linguagem falada e a leitura. Observando as áreas específicas do cérebro durante a leitura, é possível identificar a região occipital, responsável pelo processamento dos sinais luminosos. Na região occipitotemporal ventral esquerda, conhecida como "caixa das letras cerebral", ocorre o reconhecimento das palavras escritas; os circuitos envolvidos no processamento da imagem acústica da fala até as regiões responsáveis pelo significado; e os circuitos que processam as informações relacionadas aos gestos motores necessários para a produção da fala. Ou seja, a leitura envolve dois aspectos principais: o processamento visual, que consiste no reconhecimento das letras, e a consciência fonológica, que é a capacidade de conectar letras e sons do discurso (Dehaene, 2013, p.149).

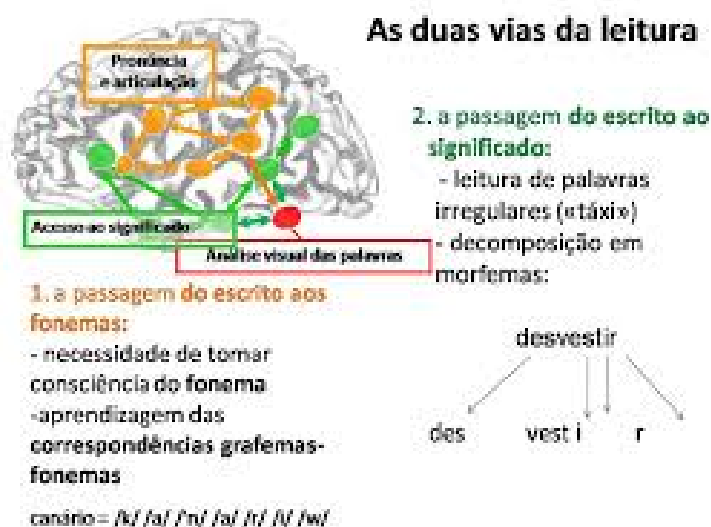


Figura 4 Fonte Dehaene 2013, p. 149

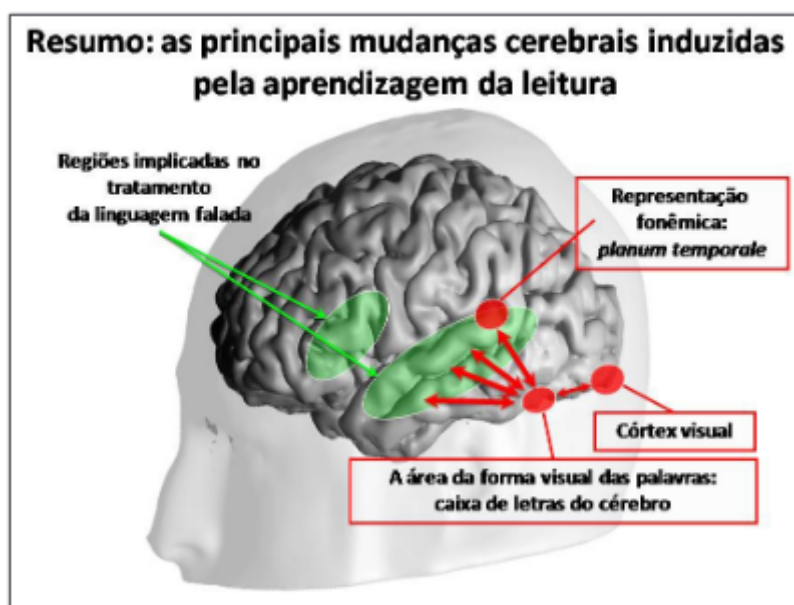


Figura 5 Fonte Dehaene 2013, p. 149

Durante o processo de aprendizagem da leitura, ocorre a reciclagem neuronal (figura 2), onde certas áreas do cérebro se tornam mais plásticas e adaptáveis, permitindo que suas funções se alterem para se adaptar ao novo aprendizado (Dehaene 2013 p. 151). Ou seja, de acordo com o neurocientista, o cérebro é capaz de reorganizar-se e reparar circuitos neurais existentes para aprender novas habilidades, como a leitura. E é esse processo de reciclagem neuronal que o autor aponta como uma das razões pelas quais os humanos são capazes de

aprender a ler, uma vez que a capacidade de ler não é algo com o qual nascemos. Em vez disso, o cérebro é capaz de se adaptar e mudar em resposta às demandas de aprender a ler (Figura 3), permitindo-nos desenvolver essa importante habilidade (Dehaene, 2013, p. 151).

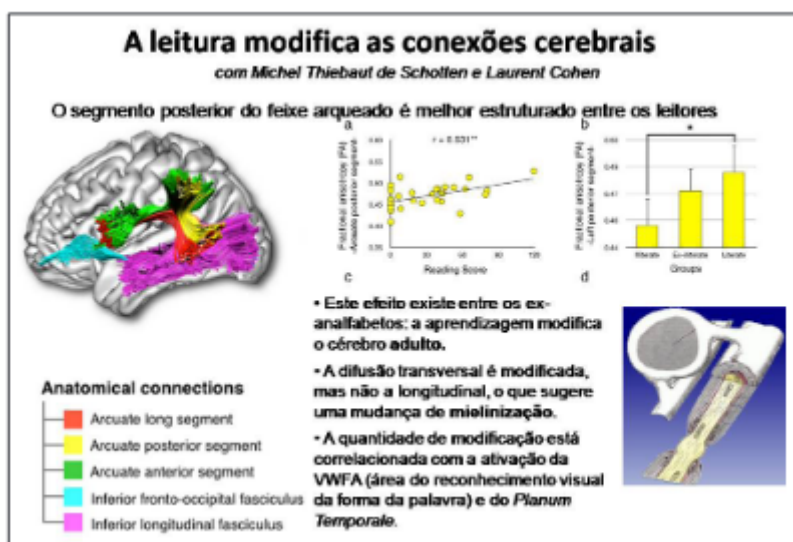


Figura 6 Fonte Dehaene 2013, p. 149

Diante do exposto, não seria errado supor que quando um estudante é exposto a um audiolivro literário, mesmo que a obra tenha sido originalmente impressa e posteriormente convertida em formato de áudio, ele ainda está em contato com diversos elementos do texto escrito, como a narrativa, a história, a divisão em capítulos, entre outros. Dessa forma, o estudante pode estar ativando essa "caixa de letras" no cérebro e reformulando as relações que antes se davam entre o processamento visual e a consciência fonológica, mesmo que não esteja lendo o texto de forma visual. Ao interagir com o audiolivro, o estudante pode estar desenvolvendo novas habilidades e estratégias de leitura. Ao invés de apenas decodificar visualmente as palavras impressas, ele está construindo uma compreensão da obra através da audição, o que pode levar a uma experiência de leitura diferente, mas igualmente letrada.

E é possível aprofundar-se ainda mais nas especificidades desses processamentos. Cynthia Bailer e Lêda Maria Braga Tomitch, em uma revisão de 2020, propõem uma análise dos processos de leitura no cérebro, desde o nível da palavra até o discurso, com base em estudos comportamentais, de neuroimagem e modelos de leitura (Bailer e Tomitchi, 2020, p. 167). Nesta revisão as autoras apresentam três modelos de leitura: o modelo *textbase* de Kintsch e van Dijk, o modelo situacional de van Dijk e Kintsch e o modelo componencial de Gagné e colaboradores.

No modelo *textbase* de Kintsch e van Dijk a leitura é descrita como um processo em que o leitor constrói estruturas semânticas a partir do texto, como no exercício da construção de um quebra-cabeças, ou seja, essas estruturas são formadas em dois níveis: microestrutura e macroestrutura. A microestrutura envolve a compreensão local do discurso e das proposições individuais, enquanto a macroestrutura abrange a organização global do texto e suas relações. Esse modelo destaca a importância da coesão textual na compreensão do significado do texto (Bailer, 2020, p. 168).

O modelo situacional de van Dijk e Kintsch descreve a leitura como um processo em que o leitor constrói um modelo mental coerente do texto, baseado em sua compreensão geral e conhecimento prévio, ou seja, uma combinação entre *textbase* e situação já conhecida. Esse modelo enfatiza a interação entre a construção de uma estrutura textual e a compreensão global do texto. O leitor deve perceber o texto como um todo coerente enquanto constrói uma representação cognitiva dos eventos, ações e situações descritos no texto (Bailer, 2020, p. 168).

O modelo componencial de Gagné e colaboradores descreve a compreensão da leitura como a construção de um modelo mental do texto, envolvendo a interação entre conhecimento declarativo (conhecimento conceitual) e conhecimento procedimental (habilidades e estratégias de leitura). O conhecimento declarativo abrange o conhecimento sobre palavras, ideias e tópicos, enquanto o conhecimento procedimental inclui processos como decodificação, compreensão literal, compreensão inferencial e monitoramento da compreensão. Esses processos ocorrem simultaneamente durante a leitura, especialmente em leitores proficientes (Bailer, 2020, p. 169).

Por ser mais abrangente e flexível e por basear-se na Teoria Componencial da Inteligência (Sternberg, 1996), o modelo de Gagné e colaboradores parece o mais seguro para explicar a leitura de textos em áudio, uma vez que se concentra nos processos cognitivos envolvidos na compreensão da informação, independentemente do meio de apresentação.

Os modelos descritos por Bailer e Tomich (p. 151) são adequados para explicar a leitura de textos impressos, mas torna-se necessário fazer a transposição de maneira que seja possível utilizar os modelos de leitura referenciais para explicar a leitura de textos em áudio. Entre os modelos citados, o modelo componente de Gagné e colaboradores nos parece ser o mais adequado para explicar a leitura de textos em áudio porque esse modelo descreve a

leitura como um processo composto por diferentes etapas, como a identificação de palavras, a compreensão do significado, a integração de informações e a retenção do conteúdo. Ousamos afirmar que, ao ouvir um texto em áudio, essas mesmas etapas de processamento da informação ocorrem de forma auditiva em vez de visual.

Conciliando com as proposições de Dehaene, Bailer e Tomich, retomamos aqui à alguns argumentos de Maryanne Wolf (já mencionada na introdução), em seu livro *O cérebro no mundo digital*, de 2019. Na obra a autora apresenta dois conceitos interessantes para a presente pesquisa: o conceito de leitura profunda e o conceito de duplo letramento, os quais serão apresentados adiante.

Conforme nos afirma Wolf (2019) o cérebro humano não foi feito para ler pois, a despeito da linguagem ter raízes genéticas, a leitura não é algo natural nem inata. Trata-se de uma conquista que elevou nossa cultura e sociedade. A leitura é um ato muito mais importante para o pensamento do que se possa imaginar porque, para que o ser humano chegue a hipóteses e conceitos ele usa "processos cognitivos mais sofisticados que mobilizamos durante a leitura profunda" (Wolf, 2019, p.72). Naquilo que a autora coaduna com Dehaene podemos destacar a questão da plasticidade, ou seja, as múltiplas funções do cérebro,

as múltiplas funções sofisticadas do cérebro, mas a sua capacidade de ir além de suas funções originais (que recebemos como parte de nosso equipamento biológico) - como a visão e a linguagem - para desenvolver capacidades totalmente desconhecidas, como as de ler e de lidar com números" (Wolf, 2019, p.26).

Quando propõe a leitura profunda ela explica que trata-se de um processo cognitivo complexo, que visa alcançar uma compreensão substancial e crítica do texto. Envolve, além da decodificação literal do texto, a síntese de informações, a conexão de conceitos e a reflexão sobre o conteúdo. Nesse sentido, a leitura profunda não apenas amplia o repertório de conhecimento do leitor, mas também fortalece as redes neurais associadas à compreensão, análise e interpretação de informações complexas. O leitor que é capaz de executar uma leitura profunda experimenta uma maior imersão nas narrativas existenciais apresentadas em obras literárias e textos diversos, desloca para além de si mesmo e, ao retornar desse processo,

pode se sentir revitalizado, conectado com novas perspectivas para interpretar o ambiente que os cerca. Essa abordagem, destacada pela autora, constitui o cerne para a compreensão de um universo que transcende o nosso

[...] sempre tem a ver com conexão: conectar aquilo que sabemos com aquilo que lemos, aquilo que lemos com aquilo que sentimos, aquilo que sentimos com aquilo que pensamos, e o modo como pensamos com o modo como vivemos nossas vidas, num mundo conectado (Wolf, 2019, p. 188).

A abordagem de Wolf (2019) ressalta a relevância da leitura profunda não apenas como um meio de adquirir conhecimento, mas como um instrumento fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, tais como a empatia, a capacidade crítica e a reflexão metacognitiva. Através da compreensão em textos complexos e desafiadores, os leitores são capazes de expandir seus horizontes intelectuais e de elaborar uma compreensão mais profunda e abrangente do mundo que os rodeia.

No entanto, Wolf afirma que o mundo digital mudou a forma como lemos e adquirimos conhecimento. "Cada mídia de leitura favorece certos processos cognitivos em detrimento de outros" (Wolf, 2019, p. 16). Assim, a leitura digital, em seus mais variados suportes, provoca efeitos diferentes em relação à leitura impressa. Daí a autora se perguntar em que medida a leitura por meio de *tablets* e outros meios digitais não estaria subtraindo, em diversos graus, a atenção, qualitativa, que a leitura impressa exige? Neste ponto Wolf dá ênfase aos aspectos cognitivos operados pelo cérebro humano e que conduzem ao pensamento profundo quando estamos lendo.

os circuitos de leitura ainda não formados no jovem, defrontam-nos com desafios singulares e com um conjunto complexo de questões: em primeiro lugar, os primeiros componentes cognitivos no circuito de leitura que se desenvolverem serão alterados pela mídia digital, antes, durante e depois que as crianças aprenderem a ler? Em particular, o que acontecerá com o desenvolvimento de sua atenção, memória e conhecimento de fundo - processos que sabemos serem afetados nos adultos pelas multitarefas, pela rapidez e pela distração? Em segundo lugar, supondo que sejam afetados, as mudanças irão alterar a configuração dos circuitos de leitura experiente

resultantes e/ ou a motivação para formar e sustentar capacidades de leitura profunda?" (Wolf, 2019, p.127-128).

Ou seja, somos distraídos pelas mais variadas fontes de mídia. Com isso a qualidade de nossa atenção vai sofrendo sérios prejuízos pois

Um estudo recente da corporação *Time Inc.* sobre os hábitos das pessoas na faixa dos 20 anos, no que diz respeito aos meios de comunicação, indicou que elas mudavam de fonte de mídia 27 vezes por hora. Em média, atualmente, elas checam o telefone celular entre 150 e 190 vezes por dia. Enquanto sociedade, somos continuamente distraídos por nosso ambiente, o que nossos circuitos de hominídeos favorece e incentiva. Não vemos ou ouvimos com a mesma qualidade de atenção, porque vemos e ouvimos demais, nos acostumamos e pedimos mais" (Wolf, 2019, p.89).

Assim, parece que a questão para Wolf é se as mídias estariam alterando nossa capacidade de ler de maneira mais profunda.

Será que o processo demorado e cognitivamente exigente da leitura profunda está destinado a atrofiar-se ou ir se perdendo numa cultura cujas principais mídias favorecem a rapidez, o imediatismo, altos níveis de estimulação, pluralidade de tarefas e grandes quantidades de informação?" (Wolf, 2019, p. 126).

A despeito dessa pergunta trazer em si as premissas de que a leitura em ambientes digitais não pode ser profunda e sempre é rápida, multitarefa e sem foco, é necessário traçar aqui uma crítica às proposições de Wolf nesse ponto da obra, uma vez que nem sempre texto impresso e digital são dicotômicos e incompatíveis, ou seja, nessas tecnologias estão mescladas nossas ações e em nossa sociedade e a perda de atenção em suporte digital também pode acontecer em suporte impresso. A própria Wolf, na obra em questão, coloca em xeque a dicotomia, por exemplo, quando retoma Sócrates (Wolf, 2019, p. 99) para trazer a desconfiança dele a respeito do mal que a escrita ia fazer à nossa memória. Como sabemos, a escrita não piorou nossa memória, pelo contrário, a leitura é um ótimo exercício cognitivo e de memória. A escrita ampliou nossa capacidade de lidar com informações, assim como nossas tecnologias de arquivamento e de recuperação delas.

É aqui que podemos anunciar a proposta de duplo letramento que a autora circunda. No capítulo em que ela trata da criação de filhos em tempos digitais, por exemplo, Wolf menciona que as crianças associam as telas com os filmes, e levanta a questão a respeito dos efeitos dessa percepção: “surge a questão se sua [da criança] percepção daquilo que é apresentado em um tablet ou na tela do computador está sendo inconscientemente processado como um filme, o que faz com que inúmeros detalhes e diferentes estímulos na tela parecerem impossíveis de ser lembrados. E por isso não são” (Wolf, 2019, p. 137). Ou seja, Wolf assim aponta uma certa ideia de equilíbrio entre a “cultura digital” e as “formas tradicionais” (Wolf, 2019 p. 143) como sendo algo importante para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Usando tecnologias digitais eles poderiam ser capazes de desenvolver a capacidade de lidar com informações de múltiplas fontes, que é uma habilidade muito importante na atualidade, como por exemplo “a crescente capacidade dos jovens criados em ambiente digital para lidar, sem queda no desempenho, com o deslocamento da atenção por múltiplos fluxos de informação” (Wolf, 2019, p. 133). Nisso é possível ver alguma semelhança ao que foi proposto por Rojo (2012) acerca do multiletramento.

Mas os efeitos positivos da aprendizagem digital não acontecem garantindo apenas o acesso e a exposição das crianças a esses recursos. A autora lembra que o desenvolvimento do letramento digital demanda outras ações e sugere que sejam usados aplicativos teoricamente bem fundamentados e “planejados com o objetivo de promover o aprendizado da leitura em uma plataforma digital” (Wolf, 2019, p. 215) e que estimulem a criatividade e a imaginação das crianças. O duplo letramento, anunciado na página 21 e apresentado ao longo da obra, trata-se de uma proposta de “leitura digital” que envolveria processos cognitivos mais rápidos e dispersos, como a busca por palavras-chave, o consumo de resumos e a dificuldade de manter a atenção por longos períodos. Comum em ambientes digitais, como telas de computadores e *smartphones*, este modelo de leitura poderia melhorar habilidades como a memória, a expressão escrita e a capacidade de análise complexa.

Para isso, de acordo com Wolf, seria necessário desenvolver mais aplicativos educacionais e desenvolver também o “treinamento e apoio profissional para nossos professores” (Wolf, 2019, p. 212) em relação ao uso de tecnologias para ensino-aprendizagem e a necessidade de liberarmos o acesso digital para os estudantes e professores. A autora menciona programas e projetos que usam tecnologias digitais com sucesso no desenvolvimento de várias habilidades dos estudantes, como o *Garage Band*, *Scratch* e *Thinking Reader*, mostrando que nem sempre o uso de tecnologias digitais é prejudicial, pelo

contrário. o uso adequado e monitorado das tecnologias pode gerar resultados muito positivos. Assim, sugere que nossas crianças tenham experiências tanto em materiais impressos quanto em materiais digitais, a fim de se familiarizar com os dois meios e sejam capazes de ler depressa o bastante para dar atenção às habilidades de leitura profunda e devagar o bastante para formá-las e implantá-las” (Wolf, 2019, p. 202).

Para citar autores brasileiros que estão se debruçando sobre a leitura mediada por tecnologias é importante citar *As Tecnologias para aprender*, organizado por Carla Viana Coscarelli. Já no capítulo 1, Valéria Ribeiro de Castro Zacharias (2016), em *Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino* afirma que ensinar leitura é uma tarefa complexa uma vez que

Diante de um texto, os leitores precisam desenvolver habilidades básicas para poder reconhecer letras e sons, mesclar sons construindo sílabas e palavras, compreender o significado das palavras na formação de sentenças e parágrafos e compreender o significado de textos de todo tipo e gênero. Além disso, precisam ler com suficiente fluência, para sustentar e manter o interesse e o envolvimento durante a leitura; dispor de conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo, que permitam atribuir sentido às palavras e frases em determinados contextos e acionar habilidades metacognitivas como fazer previsões (ativar esquemas ou redes mentais que permitam antecipar o conteúdo do texto antes e durante a leitura) e produzir inferências (grosso modo, fazer deduções a partir de informações explícitas tanto quanto conjecturas, suposições, a partir de informações implícitas) para construir significados para um texto. (Zacharias, 2016, p. 18).

Para Zacharias, a habilidade de leitura é concebida como um ato interativo entre o leitor e o texto e envolve as capacidades de analisar, inferir, relacionar, localizar informações, comparar, dentro outras (idem, p. 19). Considerando a leitura de um audiolivro, por exemplo, como leitura mediada por dispositivos, esse desafio é maior. Zacharias afirma que os dispositivos demandam outras habilidades de leitura, dada a pluralidade das interfaces. Exigem, além da apropriação das tecnologias como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos, quanto habilidade de navegação muito bem desenvolvida e a construção de associações, projeções e inferências muito rápidas e eficazes.

Diante da tela, o usuário/leitor precisa compreender a função dos links, identificar ícones e signos próprios do gênero (como curtir e comentar no Facebook, selecionar emoticons no WhatsApp, inserir imagens, enviar fotos, publicar comentários).

[...] O letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto apropriação das tecnologias - Como usar o *mouse*, e o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos - quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associação e compreensão nos espaços multimidiáticos (Zacharias, 2016, p. 21)

Zacharias alerta para a importância de somar, às práticas habituais de leitura, novos comportamentos leitores. No caso desta pesquisa, a intermediação da audioleitura, feita pela pesquisadora, deve ensinar esses comportamentos e preparar os estudantes para esses desafios, quando a audioleitura for sozinha, autônoma. Ou seja, na esteira do que a autora aponta, as atividades de audioletramento devem, além de serem autênticas, deixar claros os objetivos de leitura, fomentar a indagação, a reflexão, a cooperação e a colaboração, a observação, o compartilhamento (Zacharias, 2016, p. 27-28)

No capítulo 2 de *Tecnologias para Aprender*, Ana Elisa Ribeiro, em seu *Leitura, Escrita e Tecnologia*, (2016) dá o tom dessa preparação chamando-a de trabalho de modulação, seja qual seja o suporte do texto. Por modulação, palavra trazida do campo do áudio, a autora propõe trabalhar a linguagem dentro da própria linguagem, ou seja, mobilizar muitas linguagens e manejá-las com muita modulação e com consciência dos recursos.

O que se quer dizer, com estes exemplos, é que o manejo de linguagens é que faz a composição dos textos ser entregue ao leitor como ela é; e isso faz muita diferença tanto para os efeitos que um "autor" deseja obter quanto para o leitor que toma contato com aquele produto. Para o mundo de hoje, com uma "paisagem comunicacional" muito diversa e complexa, seria ideal que pudéssemos mobilizar muitas linguagens e manejá-las com muitas modulações, com bastante consciência dos recursos a serem usados e dos efeitos desejados para ficarmos mais íntimos da produção do texto, mesmo o mais sutilmente multimodal, como é uma redação do ENEM, por exemplo (que não admitiria desenhos).(Ribeiro, 2016, p. 41)

No capítulo 4, *Navegar e ler na rota do aprender* Coscarelli (2016) discorre acerca das rotas do aprender a leitura e fornece, com excelência, a compreensão de quais seriam as competências importantes envolvidas tanto no ato de ler quanto no ato de navegar na internet. Citando Coiro e Dobler, a autora menciona que a leitura online envolve estratégias cognitivas de leitura entrelaçadas com ações físicas de leitura. Leitores habilidosos constroem significado para os textos da internet por meio de processos cognitivos autorregulatórios, como planejar, predizer, monitorar e avaliar, os quais estão entrelaçados com ações físicas de leitura, como digitar, clicar, rolar e arrastar. Essas ações físicas introduzem novas habilidades técnicas de leitura necessárias para a navegação em espaços abertos de informação na internet (Coscarelli, 2016, p.63).

Coscarelli afirma que “[...] Ler envolve uma situação comunicativa na qual há um autor, um leitor e um texto (ou múltiplos textos), um contexto e um ou mais objetivos de leitura.” (Coscarelli, 2016, p. 69) e envolve atividades cognitivas complexas como decodificar, construir sentido, e ser competente no acesso lexical, ou seja, conhecer as palavras e expressões na ativação das informações fonológicas, fonéticas, sintáticas e semânticas (idem p. 69).

Por isso, leitores precisam estabelecer relações e conexões como em uma rede coerente

Segundo van den Broek & Kremer (2000), dois tipos de relações têm se mostrado essenciais para o estabelecimento da coerência: a referencial e a causal/lógica. As relações referenciais seriam aquelas que "permitem ao leitor acompanhar os elementos, tais como objetos, eventos considerados em vários feitos dentro do texto. As relações causais/lógicas possibilitam aos leitores identificar como diferentes eventos ou fatos são interdependentes" (van den Broek & Kremer, 2000: 10 cit por Coscarelli, 2016, p. 70).

Tais relações são operações cognitivas construtivas que os leitores precisam fazer quando estão lendo

Fauconnier & Turner (2002) chamam essas relações de "relações importantes". A teoria dos espaços mentais e da integração conceitual proposta por eles explica a

compreensão como um processo de construção, conexão e mesclagem de espaços mentais. Espaços mentais são "numerosos pacotes de memória de trabalho que construímos à medida que pensamos e conversamos. Nós os conectamos e também os relacionamos a uma base de conhecimentos mais resultados e a muitos elementos da linguagem" (Fauconnier, 2005: 291). Fauconnier & Turner (2002) argumentam que estabelecemos espaços mentais, conectamos e mesclamos esses espaços "porque isso nos dá um insight global, uma compreensão em escala humana e um novo significado" (p. 92). Algumas das relações mais recorrentes que elas apresentam são: mudança, identidade, tempo, espaço, causa-efeito, parte-todo, analogia, desanalogia. (Coscarelli, 2016, p.70).

Nesse processo alguns aspectos como características do leitor, propriedades do texto e o contexto de leitura podem melhorar ou atrapalhar a compreensão do texto. Atenção, motivação, envolvimento, conhecimento sobre o conteúdo são cruciais para a leitura. Fazer inferências, estabelecer conexões entre partes do texto, ter familiaridade com o gênero textual, sua organização, suas estruturas sintáticas, assim como o vocabulário, também são importantes. Por fim, garantir que o leitor tenha claros objetivos de leitura exerce uma forte influência na quantidade de esforço dedicado ao processo de compreensão, assim como sobre a atenção que será prestada a diferentes partes ou aspectos dos textos (COSCARELLI, 2016, p.71).

Assim é possível perceber que as tecnologias propostas por Zacarias, Ribeiro e Coscarelli tem muito a oferecer para a proposta de audioletramento literário, uma vez que aponta habilidades precisas para a leitura estratégias e modelos de manejo da linguagem, a partir da modulação, que poderão ser úteis na mediação do audioler.

Há que se concluir esse capítulo reafirmando nosso temor em apresentar de maneira tão rudimentar, um conceito novo como o audioler. Circulamos como cegos a um elefante a atividade de formar audioleitores, usando dos recursos conceituais diversos, recursos neurocientíficos, cognitivos e pedagógicos, literários e ainda assim concluímos com a sensação de não ter costurado adequadamente a ideia do audioler. Resta-nos amparar na prática formativa que apresentamos a seguir, com a segurança que nos é peculiar, tendo em vista nossa experiência.

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta de uma sequência didática básica, trabalhando a audileitura literária com o ensino fundamental, deve ser pensada em combinação. 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. É importante elaborar uma atividade que envolva audileitura literária para capacitar a atenção, a concentração e a memória dos estudantes a partir da observação da execução da sequência didática básica e finalmente implementar uma prática metodológica bem específica. Os estudantes devem ser convocados a audioler e interagir com a obra de maneira que o professor possa acompanhar os modos de leitura, as facilidades e as dificuldades encontradas.

Na presente proposta pensou-se em estabelecer interações com a obra que consistiram em perguntas surgidas em pontos chaves da linha temporal e da estrutura da narrativa que servirão como dados para a etapa final da sequência didática básica, a fase de interpretação. Assim, como anunciado anteriormente, o audiolivro será disponibilizado para os estudantes dentro de uma sequência didática básica (Cosson, 2014). Esta sequência deve ser constituída de quatro passos: **motivação, introdução, leitura e interpretação**. Propõe-se que seja aplicada no ensino fundamental, com uma turma do 5º ano.

Na etapa de motivação, o estudante será preparado para a audileitura evocando-se o tema e a estrutura da obra a ser trabalhada. Considerando as proposições da caixa de letras de Dehaene(2013) e a ideia de leitura profunda e do duplo letramento de Wolf (2019) é possível afirmar que isso irá ajudar a ativar os mecanismos cerebrais envolvidos na leitura de letras e palavras além de fomentar o exercício da leitura profunda.

Para trabalhar melhor os modos de leitura da sequência e atingir os objetivos acima, acrescentamos a dinâmica do P.E.N.T.E., proposta por Bruno Ribeiro, em seu vídeo *Escrita criativa: Primeiros passos (ou tropeços)* (Ribeiro, 2020). Neste vídeo o autor fornece uma visão geral sobre os elementos fundamentais da estrutura narrativa, conhecida como a "estrutura do pente".

O autor do vídeo apresenta a estrutura do P.E.N.T.E. para atividades escritas, no entanto, nesta sequência, ela será introduzida para preparar os estudantes para entrar no texto literário. Segundo Ribeiro(2020), os principais componentes dessa estrutura são: personagem,

enredo, narrador, tempo e espaço. Tal estrutura se aplica a obras literárias como o *O Pequeno Príncipe* (2006)

O personagem é o elemento central da narrativa, sendo responsável pela ação e condução da história. Os estudantes devem ser levados a compreender que um personagem pode ser o protagonista ou ser personagens secundários na história. Como se trata de uma turma de 5º ano esse elemento deve ser bem explicado.

O enredo compreende a sequência de eventos que impulsionaram a narrativa, criando conflitos e desafios para os personagens. Os estudantes devem ser levados a compreender que uma narrativa, mesmo longa, pode ter seu enredo descrito em pequenas frases: uma frase para o início, uma frase para o meio e uma frase para o fim da narrativa.

Na descrição do tipo de narrador os estudantes devem ser levados a compreender que, em geral, as narrativas se dão em primeira ou terceira pessoa, e isso é fundamental para definir o ponto de vista da história e a forma como ela é contada. Para o caso do estudante perguntar porque a maioria das narrativas não acontecem na segunda pessoa, o professor poderá argumentar acerca da fluidez. Isso implica diretamente o leitor na história, o que pode limitar a identidade e a tradição na trama. Numa narrativa em segunda pessoa, comum em textos instrucionais, como manuais ou guias, o foco está na interação direta com o leitor. Na literatura, a segunda pessoa pode criar uma sensação de estranheza ou desconforto, porque obrigaria o leitor a se colocar no lugar do protagonista de forma forçada, o que pode interferir na experiência de leitura. Apesar de parecer um conteúdo difícil, ele não é. É possível, em poucos minutos, explicar a diferença entre pessoas do discurso andando pela sala e narrando esse fato.

Quanto ao tempo narrativo, não é necessário introduzir dinâmicas de linearidade ou não linearidade, ou mesmo de narrativas em tempo futuro, em se tratando de turmas de 5º ano. Basta explicar aos estudantes que, em geral, as narrativas são feitas em tempo presente ou passado. Essa variação do tempo na narrativa também pode ser explicada com o exemplo do professor descrevendo seu andar pela sala.

Os estudantes devem ser convidados a perceber o espaço em que a narrativa acontece. Esse espaço pode ser tanto físico quanto psicológico e compreendê-lo vai ajudar o estudante a entender a ambientação da narrativa. Deve ser explicado que o físico é o ambiente externo e

concreto da história e o espaço psicológico em uma narrativa se refere ao mundo interior dos personagens - seus pensamentos, sentimentos, motivações e emoções.

Para ampliar esta introdução o professor poderá também lançar mão de leituras de capa (Kress e Van Leeuwen, 2001), pausa protocolada (Coscarelli, 1996). Basta introduzir algumas perguntas que promovam a ativação de seus conhecimentos prévios. Perguntas como: Do que parece que este livro irá tratar? Que informação da capa permite você fazer essa previsão? Em que dicas da capa você está se baseando?

Na segunda etapa, apresentaremos o autor e sua biografia relacionando-a com partes do enredo da obra para evocar as hipóteses dos estudantes. Essa etapa também poderá ajudar na criação de hipóteses e expectativas e ativar processos cognitivos importantes para a compreensão da leitura. Na terceira, a fase efetiva da audileitura, os estudantes receberão acesso ao audiolivro e a um cronograma de leitura. Nessa etapa buscaremos observar como os estudantes reagem à experiência com a narrativa (personagens, enredo, tipo de narrador, tempo da narrativa, e espaços onde a narrativa acontece) e experiência com a narrativa (a voz do narrador, recursos de sonoplastia, a velocidade da narração, ciclos de atenção e desatenção etc.). Antes de iniciar a audileitura, os estudantes serão avisados que, a cada capítulo, um grupo de estudantes (como esta tarefa acontece na biblioteca e os estudantes são organizados por mesas coloridas diferentes, será avisado que cada mesa, aleatoriamente, irá ser convidada a resumir o capítulo, ou responder perguntas acerca dos elementos da narrativa - P.E.N.T.E). Trata-se de uma estratégia para ajudá-los a focar a atenção e não dispersar durante a audição.

Esse convite é parte da tarefa de modulação da atenção que irá colocar em jogo os sistemas de alerta, concentração, perscrutação e exploração. Ou seja, a cada resumo, elaboração de resposta os estudantes terão suas expectativas e focos tensionados. A ideia de dividir a audileitura em blocos por capítulos irá evitar que eles fiquem exaustos.

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 e construir os sentidos do texto. Isso envolve processos de compreensão e integração de informações, alinhados com a teorias da caixa de letras, do duplo letramento, da leitura profunda e dos subprocessos da leitura.

Para avaliar as atividades desta sequência, como já dito acima, propomos avaliar a atenção, a concentração e a memória dos estudantes a partir da observação de seu desempenho durante a audileitura, durante a execução do jogo e principalmente a partir do resultado no questionário final.

Espera-se que, expostos a sequência, os estudantes apresentem melhor desempenho na fixação de atenção na leituras a partir da experiência, que interpretem melhor os textos lidos a partir daí, que expressem melhor suas opiniões e melhorem seus vocabulários, e sua capacidade linguística de fala e escrita em geral. Serão essas competências que iremos avaliar no questionário final.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma proposta de Pesquisa-ação de cunho descritivo-interpretativa, delineamento experimental e com uma proposta de intervenção e análise de dados. Neste aspecto, conforme Gil (2002) “traz a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

O presente texto, de natureza qualitativa, se fez necessário uma vez que a pesquisadora tem relação direta com o ambiente e a situação pesquisada, que, neste caso específico, acontecerá na biblioteca escolar. O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é explorar o cotidiano dos ambientes escolares, no intuito de fortalecer as práticas de ensino e identificar processos que, por serem rotineiros, passam despercebidos pelos protagonistas que dele participam (Bortoni-Ricardo, 2008).

Em uma pesquisa-ação o pesquisador não é neutro, em relação aos fenômenos educacionais que estuda, pois traz consigo toda uma carga de valores, crenças e ideias, pelo que deve tentar integrar-se no contexto de estudo, fazendo parte natural do cenário. Neste caso, o investigador “incorpora” o ambiente que se propôs a pesquisar, contribuindo, dessa forma, para a construção do conhecimento junto com seus estudantes.

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus estudantes, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

Assim, de uma perspectiva estritamente prática, a pesquisa-ação se desenvolve com a cooperação e colaboração, pois os efeitos dessa prática interativa não se limitam a um indivíduo isolado do processo. Neste caso, é bom salientar que toda pesquisa precisa ser pautada numa teoria, e para isso, é preciso que as informações recolhidas sejam orientadas por quadro teórico de referência, pois ele revela a necessidade de ajustar, especificar ou até reformular este quadro, tornando-o um guia de observação do real mais eficaz e preciso.

Desse modo, num processo de pesquisa-ação, torna-se imprescindível descrever uma dada situação, formular e desenvolver estratégias, considerando ainda as circunstâncias e a dinâmica entre o grupo e a situação que está sendo investigada.

No caso da presente pesquisa, serão aplicadas sequências didáticas de audioleitura tendo como ferramenta o audiolivro. Esta pesquisa será desenvolvida em uma biblioteca pública escolar municipal em Belo Horizonte -MG, onde a pesquisadora proponente trabalha com oficinas de leitura. Trata-se de uma biblioteca de qualidade com um acervo considerável e uma equipe de três pessoas (professora readaptada, assistente e bibliotecária), todas ativas no fomento à leitura. Funciona ininterruptamente das 7 às 22 horas e estabelece uma boa integração com docentes e discentes a partir de oficinas, jogos, empréstimos e pesquisas.

Como afirmado anteriormente, foram convidados os sujeitos de pesquisa, a saber, 49 estudantes do 5º ano, 28 meninas e 21 meninos. A metodologia comparativa usou como recurso a observação desses dois grupos. Na hipótese de participação de todos da turma **A**, a turma denominada Grupo 01 (Grupo experimental) teria 25 e a turma **B** denominada Grupo 02 (Grupo controle) teria 25 estudantes, todos com idade entre 10 e 11 anos. Aos estudantes do G01 foi apresentado a sequência didática completa composta por: atividade com audiolivro, jogo avaliativo acerca do audiolivro e questionário de avaliação de áudio. Para efeitos de comparação (controle) o G02 foi exposto apenas a sequência de audioleitura e ao questionário de avaliação de áudio mas não executaram o jogo avaliativo.

Em princípio foi pensado em filmar a atividade para retirar os dados de observação. No entanto, depois de conversas com outros pesquisadores, especialmente o orientador e os professores doutores responsáveis pela qualificação desta pesquisa, optou-se pela observação como uma técnica fundamental de pesquisa qualitativa, uma vez que esse modelo coaduna como a pesquisa-ação, metodologia anunciada aqui.

Gilberto Velho, em seu capítulo *Observando o Familiar* da obra *Individualismo e Cultura. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea* (Velho, 1981), explica que uma das mais tradicionais premissas das ciências sociais é a necessidade de uma distância mínima que garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho. Para isso é

preciso que o pesquisador veja com olhos imparciais a realidade, evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões. Uma fase exploratória é essencial para o desenrolar da pesquisa e, para compreender a evolução do comportamento de pessoas e grupos, é necessário observá-los por um longo período, não em um único momento (Velho, 1981, p. 123).

Velho (1981) destaca que a observação participante, a entrevista aberta e o contato direto e pessoal com o universo investigado constituem a marca registrada da antropologia. Insiste-se na ideia de que, para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade, é necessário um contato e uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia (Velho, 1981, p. 124).

O autor também ressalta a importância de se conectar a intermediários, que são essenciais para abrir portas, dissipar dúvidas e influenciar nas interpretações do pesquisador. Este foi o caso da conexão estabelecida com o orientador e com os professores da qualificação. Além disso, a escuta ativa, a observação atenta e a utilização de todos os sentidos durante a reflexão na observação são destacados como fundamentais. Apesar da imagem do pesquisador o autor circunda que é necessário que o mesmo tenha constante consciência de sua imagem perante o grupo estudado, sendo este reconhecimento crucial, uma vez que o pesquisador está constantemente sob observação (Velho, 1981, p. 131). Assim, estabelecer e manter uma rotina de trabalho estruturada, manter um diário de campo detalhado e realizar observações de forma sistemática, foi essencial e facilitado por já fazer parte da rotina de trabalho na biblioteca. Coadunando com o fato de que a lista de Velho dispensa a importância das entrevistas formais, foi garantido apenas entrevistas não estruturadas, principalmente para avaliar os conhecimentos prévios de professoras e estudantes acerca de audiolivros e audioleitura.

No que tange ao público-alvo, a escolha deste público se deu, em primeiro lugar, por ser um grupo que participa das atividades do Plano Anual de Leitura da Biblioteca, em um cronograma semanal, ou seja, por sua frequência, constância e disponibilidade. Observamos, ademais, entre os estudantes selecionados para a investigação, um baixo interesse e pouca atenção pela leitura literária. Trata-se de um público que lia muito nas séries iniciais e que, ao avançar no ensino fundamental, foram diminuindo o volume de leitura. O uso de celulares, computadores, videogames, TV e principalmente a falta de incentivo pode estar provocando a

perda de interesse pela leitura e, como consequência, o surgimento de dificuldades de leitura. Wolf (2019) alerta que a leitura que se vem realizando nesses suportes guarda mais semelhanças com a prática do surfar ondas do que com a imersão em águas profundas, ou seja, a leitura em suportes digitais estaria se tornando superficial e os leitores podem estar perdendo a capacidade de concentração e aprofundamento no conteúdo lido. Para Wolf, a tendência de mudança nos circuitos cerebrais levam os leitores de dispositivos digitais a fazerem leituras globais e horizontais, sem captar os detalhes, sem inferir, deduzir ou abduzir conclusões por não conseguirem verticalizar o processamento das informações. Daí ser possível também conjecturar que a realidade da leitura em novas tecnologias esteja afastando nossos estudantes do ato de ler, uma vez que é comum, no trabalho pedagógico de formação de leitores nos depararmos com dificuldades na fixação de atenção na leitura, dificuldades na expressão de opinião relacionada a um assunto lido, um vocabulário precário, reduzido, informal, dificuldades de compreensão, erros ortográficos, de concordância e outras dificuldades.

Conforme afirmado anteriormente pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, esse é o perfil geral de leitura no país (Failla, 2021). A pesquisa em questão identificou uma queda de 8 pontos percentuais do número de leitores entre as faixas etárias de 14 a 17 anos e de 18 a 24 anos.

Todos os estudantes do G01 e G02 frequentam a Escola Municipal de George Ricardo Salum, localizada na Zona Leste da cidade de Belo Horizonte, no bairro Taquaril. Estes estudantes, moradores do bairro e dos bairros do entorno, chegam à escola a pé ou via transporte escolar público e privado. Em sua maioria são oriundos de famílias de baixa renda, participantes de programas sociais promovidos pelo Governo Federal, o que pode produzir uma amostragem mais diversa para a inclusão social em práticas pedagógicas inovadoras.

Em sentido estrito, os únicos instrumentos necessários para uma atividade de audioleitura são um ambiente confortável e o audiolivro. No entanto, é preciso considerar que a audioleitura não é uma atividade passiva. Audiolivros requerem um grande nível de concentração porque o controle do andamento da leitura por parte do leitor é diferente do livro impresso. Elementos como tipo de voz na narração, ritmo, efeitos sonoros, ausência de alguns elementos paratextuais (capas, orelha etc.) podem interferir na recepção do audiotexto. Por isso, a atividade de audioleitura será uma audição mediada, na qual a pesquisadora fará pequenas interrupções para garantir algum nível de concentração e a complementação de sentidos. Essas interrupções estarão fundadas na metodologia de observação.

O critério de inclusão dos sujeitos do G01 e do G02, além da idade, a matrícula na referida escola, o aceite do termo de consentimento esclarecido, o termo de consentimento do uso da imagem e voz, foi a ausência de alterações no desenvolvimento de linguagem em todos os sistemas linguísticos, inclusive no fonológico, registradas por meio de consulta informal às professoras de Língua Portuguesa, pais e coordenação.

O critério de exclusão foi composto pela negação de participação na pesquisa (por parte da família ou do estudante) e pela declaração de inaptidão no desenvolvimento linguístico e fonológico, declarado pela família e pela coordenação escolar e pela professora de Língua Portuguesa.

Para o G01 foi anunciado a atividade de audileitura, a atividade do jogo depois do encerramento da audileitura e o questionário final.

Para o G02 foi anunciado a atividade de audileitura e o questionário final.

Para a seleção e coleta de dados dos sujeitos do G01 e G02 foram utilizados: entrevistas informais com os estudantes, com a coordenação e com as professoras de Língua Portuguesa acerca do desenvolvimento da linguagem (fala e audição) e acerca das concepções de audiolivro. Para o trâmite legal e ético da pesquisa foram utilizados Termos de Autorização, Termos de Assentimento e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os integrantes dos dois grupos.

Foram usadas como provas experimentais o audiolivro do *Pequeno Príncipe* (2009), o jogo Jornada a B612 (apenas o G01), os relatórios de observação e o questionário final de avaliação de audileitura.

Todas as provas específicas da pesquisa foram aplicadas pela pesquisadora, assim como as análises dos dados. A execução do audiolivro aconteceu no espaço da biblioteca em três etapas com os dois grupos. As professoras e os estudantes em geral foram entrevistados com o objetivo de levantar conhecimentos prévios acerca de audiolivros e audileitura. O grupo G01 recebeu a informação de que ao final da audileitura passarão por atividades lúdicas (jogo de cartas) acerca do audiolivro. Os estudantes do G02 receberam apenas a orientação para a audição e o questionário para avaliação de audileitura ao final. Todos os dois grupos foram expostos a observações consentidas durante a audileitura.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, juntamente com uma carta explicativa sobre a pesquisa foram enviados aos pais dos estudantes das referidas turmas. Não houve relatos de dificuldades linguísticas severas ou de audição entre os estudantes das duas turmas. Após o retorno dos documentos preenchidos e dos Termos de Consentimento assinados, foi feita a composição dos grupos. Dois estudantes não foram autorizados.

PASSO A PASSO DOS PROCEDIMENTOS	
1	Combinar elaboração do jogo com a dupla do design
2	Entrevistar informalmente professoras de língua portuguesa, pais, coordenação e estudantes acerca de competências auditivas e linguísticas dos estudantes
3	Entrevistar informalmente professoras de língua portuguesa, coordenação e estudantes acerca de conhecimentos prévios sobre audiolivros e audioleitura.
4	Organização da turma G01 para audição da obra
5	Anunciar a atividade do jogo pós audioleitura para o grupo G2
6	Organizar a turma G01 e G02 para audição da obra
7	Organizar a turma G01 para execução do jogo
8	Observar a atividade nos dois grupos,
9	Produzir relatórios das observações
10	Aplicar o questionário final avaliativo de audioleitura nos grupos do G01 e G02
11	Analisar o resultado do jogo avaliativo, o questionário avaliativo de audioleitura e dos relatórios da observação do G01 e G02
12	Produzir sequência didática

Ao encerramento da pesquisa estabeleceu-se estratégias que garantissem que os grupos que não participaram da pesquisa em sua integralidade mas que participam das atividades de formação de leitores da biblioteca pudessem ter acesso ao conteúdo produzido pelo trabalho, caso suas potencialidades para o estímulo do hábito e o auxílio no desenvolvimento das habilidades de leitura viessem a se confirmar.

A pesquisa em questão oferecia riscos mínimos à saúde e ao bem-estar dos envolvidos, ou seja, aos pais, coordenação, professora de Língua Portuguesa e estudantes, uma vez que os pais, a coordenação e a professora responderam ao questionário e os estudantes participaram da aula de audioleitura observadas. A seguir estão listados os

possíveis riscos: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários (pais, coordenação e professora de Língua Portuguesa); cansaço ou aborrecimento ao participar da audileitura; constrangimento ou alteração de comportamento durante as interrupções da observação participante; alterações na autoestima provocadas pela exposição; desconforto, medo ou vergonha ao responder às perguntas; desconforto, medo ou vergonha ao participar da pesquisa; estresse por participar de atividade; medo em decorrência do risco de divulgação.

No intuito de diminuir os riscos da pesquisa objetivou-se minimizar os desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; garantindo o acesso aos resultados individuais e coletivos; estar atenta aos sinais verbais e não verbais do desconforto; limite de acesso aos prontuários apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa; garantindo a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantir a divulgação pública dos resultados, a menos que se trate de caso de obtenção de patenteamento; neste caso, os resultados tornam-se públicos, tão logo se encerre a etapa de patenteamento; garantindo que sempre fossem respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes, assegurando a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto; assumindo o compromisso de comunicar às autoridades educacionais os resultados da pesquisa, sempre que os mesmos puderem contribuir para a melhoria educacionais da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os sujeitos da pesquisa não sejam estigmatizados ou percam a autoestima e garantir que os dados obtidos na pesquisa fossem utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE.

Esperou-se, com esta pesquisa, que os estudantes participantes, assim como aqueles que vierem, futuramente, fazer uso de seus resultados, obtivessem a melhora das suas competência leitoras e nos seus resultados no letramento literário, ou seja, a ampliação do interesse em literatura associada à tecnologia, além da melhora de seus níveis de atenção. Esperou-se também que o desenvolvimento da pesquisa pudesse otimizar o uso de ferramentas tecnológicas como o audiolivro.

Na etapa de extração, foram lidos e avaliados todos os questionários avaliativos de audileitura com o objetivo de identificar se os estudantes apreenderam os conteúdo da audileitura. Após esta extração foi feito o cruzamento de informações da observação

participante com o resultados dos questionários de maneira a destacar comportamentos da pesquisadora e dos pesquisados, falas e atitudes que contribuíssem, semelhanças e diferenças nos níveis de atenção e concentração dos estudantes, bem como os efeitos dos recursos tecnológicos do jogo como estratégia didática, ou seja, foram destacadas as circunstâncias que evidenciam o jogo como um elemento que afeta a relação dos estudantes com a audioleitura literária.

O resultado da análise de dados serviu como substrato para a construção da sequência didática básica. Assim, tendo executado a atividade de audioleitura e tendo recolhido e analisado os dados obtidos a partir da leitura de imagens, foi construída a sequência.

O processo de pesquisa acadêmica planejado neste cronograma se estendeu por um período de tempo significativo, abrangendo vários estágios cruciais. Inicialmente, a pesquisa bibliográfica teve início em fevereiro de 2022 e continuou até dezembro de 2022. Durante esse período, esta pesquisadora dedicou-se a revisar extensivamente a literatura relevante para o seu tópico de estudo, buscando estabelecer uma base sólida para sua pesquisa. No entanto, devido uma reorientação na qualificação, nova pesquisa bibliográfica foi feita entre dezembro de 2023 e abril de 2024 para produzir a categorização do termo “audioleitura”.

A coleta de dados, planejada para 2023, se estendeu até abril de 2024, devido ao atraso das autorizações por parte do conselho de ética. As atividades específicas de audioleitura, jogo avaliativo e questionário de avaliação foram realizadas entre fevereiro e abril de 2024.

A análise de dados, inicialmente determinada para ser executada de fevereiro a junho de 2023, foi realizada entre abril e maio de 2024. Com os dados analisados e as informações reunidas, foi possível se concentrar na redação da dissertação, prevista no cronograma para 30 de junho de 2024.

5 MATERIAIS

5.2 SOBRE A CONSTRUÇÃO DO RECURSO - JOGO DE TRILHA

Ingressei neste PROMESTRE com o objetivo de aprofundar nas investigações acerca das potencialidades da audileitura literária na formação de leitores de literatura, projeto que eu já havia iniciado na especialização². Desde o início do meu trabalho com formação literária acreditava no recurso audiolivro e o aplicava em minhas oficinas de leitura. No entanto, por ser uma apreensão muito subjetiva, era difícil avaliar como as atividades de intervenção com o audiolivro afetam positivamente a prática de audileitura dos estudantes. Daí a ideia de criar um jogo avaliativo no qual fosse possível observar o conteúdo da obra fora apreendida pelos estudantes.

A princípio tinha a ideia otimista de produzir um aplicativo de audileitura que, enquanto executado, prendesse a atenção dos estudantes fazendo perguntas acerca do conteúdo da narrativa. No entanto esbarrei em limitações de tecnologia e de custo. Não conhecia suficientemente de linguagem de programação para produzir tal aplicativo nem tinha recursos financeiros para pagar para produzi-lo. Fui orientada a criar outro recurso tecnológico.

Tendo em vista esta necessidade me matriculei na disciplina de Design para o desenvolvimento de recursos educativos do professor Glaucinei Correa. Logo no início do semestre recebi por email da secretaria do PROMESTRE convidando para firmar parceria com os estudantes do professor Glaucinei para elaboração do meu recurso, a partir do projeto de extensão Design & Educação.

De saída fui colocada em contato com os estudantes Ana Clara Ferraz e Cairo Vieira e a partir do diálogo via *Whatsapp* e reuniões no *Meet* fomos esboçando, planejando e executando o projeto do jogo. Como requisito tínhamos de que o jogo deveria ser cooperativo ou participativo, suficiente para cerca de 30 estudantes ao mesmo tempo, e adequado ao 5º ano. Disparado por uma reunião inicial os estudante elaboraram um mapa mental com todos os elementos discutidos na mesma.

Apresentei o espaço da biblioteca para Ana e Cairo no intuito de que os designers pudessem conhecer o espaço em que o jogo seria executado. Partindo das perguntas do

² TCC de Especialização em Língua Portuguesa da Faculdade de Letras Universidade Federal de Minas Gerais-PROLEITURAdisponível em https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/40499/1/_Norma%20de%20Souza%20Lopes.%20Letramento%20%20audiolivro.docx.pdf

O tipo de jogo escolhido envolvia cartas, tabuleiros e peões. Os jogadores começavam na casa inicial do tabuleiro representado por um peão personalizado de acordo com elementos da história O Pequeno Príncipe (2006). O Jogo deveria ser jogado com até 8 equipes, cada uma com seu respectivo peão. Na primeira rodada, sorteava-se qual time iria responder à primeira pergunta para definir a ordem do jogo em sentido horário a partir deste. Um estudante era definido como aquele que apenas lia as perguntas nas cartas. Cada baralho correspondia a uma zona diferente no tabuleiro de acordo com a história.

As 45 perguntas foram construídas em referência ao conteúdo do livro e o estudante precisou escolher a alternativa que julgasse ser correta. A mais correta rendia ao time um avanço de duas casas. Acertando a resposta aproximada (quase certa) a equipe avançaria uma casa. O jogo contaria ainda com seis casas extras de avanço e recuo (exemplo: você esqueceu de colocar a cúpula sobre a rosa, recue uma casa). A equipe vencedora seria aquela que completasse todas as zonas do tabuleiro primeiro.

Caixa

Foram apresentados três modelos de maleta e a escolhida foi o modelo abaixo, uma maleta de viagem.

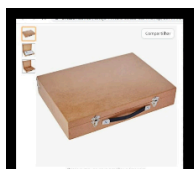


Figura 8

Cartas

Para as dimensões da carta, nossa escolha foi o Modelo Europeu com 59 x 92 mm por possuir boa ergonomia e estética agradável. Optamos pelo padrão estilo *Art Deco* por ser um dos movimentos presentes quando o livro foi lançado. Para trazer uma sinergia ainda maior com o livro, colocamos elementos da história como a rosa, o asteroide B612 e as estrelas. Para a frente da carta, escolhemos uma diagramação simples e direto ao ponto, favorecendo a leitura e entendimento rápido. Os números em vermelho correspondem à quantidade de casas a serem percorridas



Figura 9

Tabuleiro e Jornada

A ideia para o tabuleiro é fazer com que o jogador "viaje" por todos os planetas da história, assim, a imagem principal do tabuleiro seria o espaço e os corpos celestes e a jornada seria uma espécie de zigue-zague entre eles.

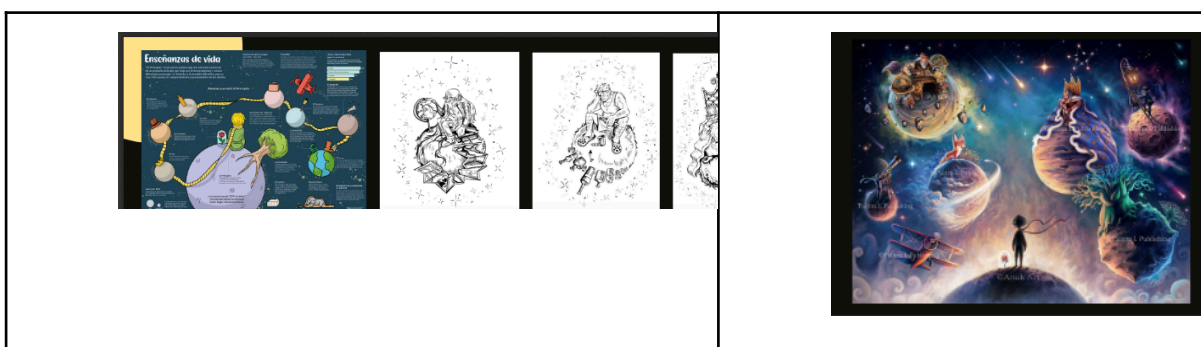


Figura 10 e 11

Temporizador

A despeito dos diversos modelos de temporizador, optamos pela ampulheta de plástico da "Grow" com tempo médio de 60s, podendo ser diminuído removendo parte da areia.



Figura 12

Peões

Foi executado a impressão de modelos das personagens em 3D, no entanto o formato não se demonstrou muito resistente. Daí a escolha pela impressão em 3D de oito modelos de aviões.

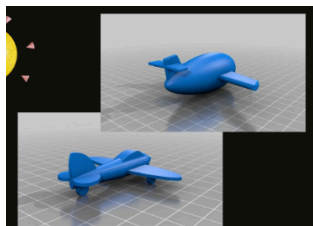


Figura 13

Paleta de cores

A escolha da paleta de cores foi feita a partir das diversas artes da obra já existentes.



Figura 14

Tipografia

A escolha da tipografia foi feita também de acordo com as artes existentes.

Para a capa da caixa foi escolhida a *Aventureiro Fairwater Deco Serif Regular* e para a carta escolhemos o *Congenial* por suas formas arredondadas, comuns aos textos trabalhados com os estudantes



Figura 15 e 16

Impressão final



Figura 17

Como será explicado logo adiante, na execução do jogo, a materialidade desse recurso não foi suficiente para a realização da tarefa, uma vez que o jogo atendia melhor a pequenos grupos. Tendo em vista essa particularidade o tabuleiro foi reproduzido três vezes e plastificado e para atender aos quatro grupos que jogaram improvisamos durex coloridos como peões. Abolimos o uso do temporizador em decorrência das limitações de tempo e as cartas circularam entre as mesas divididas em grupos de 11 e 12 cartas.

Há que se adicionar o livro que me foi encaminhado pelos designers Ana Clara Ferraz e Cairo Vieira. O livro foi usado como suporte para visualização das imagens da obra. Outro recurso que precisa ser citado é o CD do audiolivro na voz de Thiago Fragoso. Trata-se de

uma aquisição da Biblioteca Newton Paiva Ferreira muito comum nas bibliotecas municipais de Belo Horizonte.



Figura 18

5.3 RELATÓRIOS

5.3.1 RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DA TURMA A/GRUPO 01 (GRUPO EXPERIMENTAL)

O presente relato tem como objetivo avaliar o envolvimento e a compreensão dos alunos durante a sessão de audiolivro e a eficácia dos métodos de ensino utilizados para manter sua atenção. Foram convidado 25 estudantes mas apenas 24 entregaram os termos assinados. 1 estudante ficou de fora. A turma foi acompanhada pela professora Sandra. A atividade consistiu na audição do audiolivro *O Pequeno Príncipe*, narrado por Thiago Fragoso, com duração total de 1 hora e 52 minutos, distribuída ao longo de 3 aulas com aproximadamente 1 hora cada.

Contextualização e Preparação

Em 28 de fevereiro de 2024, conversei com a professora Sandra sobre a pesquisa. A professora, que está com a turma pelo segundo ano, foi consultada acerca da capacidade cognitiva e auditiva dos estudantes, confirmando não haver nenhum aluno com comprometimento nessa área linguística. Embora tenha trabalhado anteriormente com um audiolivro denominado “Macaco Simão”, a utilização de audiolivros não estava incorporada às suas atividades de trabalho com leitura. Os estudantes, por sua vez, embora não familiarizados com a expressão "audiolivro", demonstraram interesse em ouvir.

Observações

Durante as sessões de audiolivro de "O Pequeno Príncipe", alguns estudantes demonstraram inquietação e dificuldade de concentração. Movimentos físicos, conversas paralelas e questões fora do tema foram observados.

Estratégias de Intervenção

Para contornar esses problemas, foram feitas intervenções, lembrando aos estudantes as regras estabelecidas no início das sessões e pausando o áudio em pontos estratégicos. A partir do quinto capítulo optou-se por parar a cada capítulo, para modular a atenção dos estudantes e garantir que eles permanecessem focados. Também usou-se essa parada para fornecer informações intertextuais e chamar a atenção para as interações inadequadas. Ainda foram feitas perguntas acerca da estrutura narrativa (P.E.N.T.E.), vocabulário, inferências para compreender as mensagens presentes na obra, como a crítica ao universo adulto, a intencionalidade de agradar as crianças e as temáticas de amor e amizade.

Os estudantes ainda foram convocados a identificar como a linguagem utilizada na narração (imagens do livro, vozes, mudança de vozes, elementos sonoplásticos etc.), a compreender as ideias principais e a conexão com os temas envolvidos, a identificar como as relações referenciais e causais/lógicas apareciam na história solicitando inferências, corrigindo extrapolações, além de uma dinâmica de competição/cooperação entre as equipes/mesas, atribuindo pontos e vitória para a mesa com mais respostas corretas.

Recomendações e Implicações:

Com base nas observações, recomenda-se auto nível de interatividade com os estudantes durante o audiolivro, monitoramento constante a atenção e o envolvimento dos alunos, incentivo à escuta ativa. Tais medidas visam manter o envolvimento e a compreensão dos alunos ao longo da atividade.

Desenvolvimento do Jogo "Jornada ao B612"

Com o objetivo de complementar a experiência com o audiolivro, os estudantes foram convocados a jogar a "Jornada ao B612", recurso pedagógico produzido para esse fim. O jogo teve como objetivo testar o conhecimento dos estudantes sobre a história do pequeno príncipe e promover a compreensão dos principais temas estratégicos.

O jogo ofereceu desafios comuns a atividades interativas com jogos, como competição, interação e colaboração entre eles. Ao longo das 45 perguntas foi possível observar que os estudantes eram capazes de refletir sobre a história, consolidando seu entendimento. A atividade proporcionou uma revisão dos principais pontos do livro, reforçando o aprendizado adquirido com o audiolivro.

5.3.2 RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DA TURMA B/GRUPO 02 (GRUPO CONTROLE)

Também nessa turma foram convidados 25 estudantes, mas apenas 24 trouxeram os termos assinados. 1 estudante ficou de fora. A turma foi acompanhada pela professora Luciana Magalhães. A atividade consistiu na audição do audiolivro *O Pequeno Príncipe*, narrado por Thiago Fragoso, com duração total de 1 hora e 52 minutos, distribuída ao longo de 3 aulas de aproximadamente 1 hora cada.

Contextualização e Preparação:

Antes do início da atividade, foi feita uma conversa prévia com a professora Luciana Magalhães, e a mesma confirmou a ausência de comprometimentos na capacidade cognitiva e auditiva dos alunos. Ela relatou ter experiência anterior com audiolivros, embora sua utilização não fosse recorrente. Os estudantes, por sua vez, embora não familiarizados com a expressão "audiolivro", já haviam tido contato com narrativas similares no *YouTube*, principalmente contos clássicos como "Chapeuzinho Vermelho" e "Os Três Porquinhos".

Observações:

A atividade com essa turma correu um tempo adiante da turma A/Grupo 1. Durante as sessões de audiolivro, os estudantes demonstraram inicialmente interesse, porém, após os primeiros cinco minutos, seus níveis de atenção diminuíram significativamente. Observou-se comportamentos como deitar nas mesas, chutar os colegas por baixo da mesa, mexer nas mãos e cabelos, conversas paralelas e até mesmo fechar os olhos durante a sessão.

Estratégias de Intervenção:

Diante da baixa atenção dos estudantes, foram adotadas estratégias para manter o engajamento e a compreensão. A partir do terceiro capítulo (o livro tem 27 capítulos) ficou

estabelecido que o áudio seria parado a cada fim de capítulo para modular a atenção dos estudantes, para garantir que eles permanecessem focados e para fornecer informações intertextuais e chamar a atenção para as interações inadequadas. Também foram feitas perguntas acerca da estrutura narrativa (P.E.N.T.E.), vocabulário, inferências para compreender as mensagens presentes na obra, como a crítica ao universo adulto, a intencionalidade de agradar as crianças e as temáticas de amor e amizade.

Os estudantes ainda foram convocados a identificar como a linguagem utilizada na narração (imagens do livro, vozes, mudança de vozes, elementos sonoplásticos etc.), a compreender as ideias principais e a conexão com os temas envolvidos, a identificar como as relações referenciais e causais/lógicas apareciam na história solicitando inferências, corrigindo extrapolações, além de uma dinâmica de competição/cooperação entre as equipes/mesas, atribuindo pontos e vitória para a mesa com mais respostas corretas.

Recomendações e Implicações:

Com base nas observações, recomenda-se auto nível de modulação e interatividade com os estudantes, monitoramento constante do envolvimento, incentivo à escuta ativa. A observação evidenciou a necessidade de ajustes nos métodos de ensino utilizados durante as sessões de audiolivro. Ao adaptar estratégias para manter o engajamento dos estudantes, foi possível perceber uma melhora significativa na atenção e compreensão dos mesmos. Ter flexibilizado o processo foi fundamental para alcançar resultados melhores com as atividades de audioletramento.

5.3.3 RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO - JOGO DE TRILHA "JORNADA AO B612"

Materialidade do Recurso

Caixa: Modelo de maleta de viagem.

Cartas: Modelo Europeu com dimensões de 59 x 92 mm, estilo *Art Deco*, contendo elementos da história como a rosa, o asteroide B612 e as estrelas. Os números em vermelho indicam a quantidade de casas a serem percorridas.

Tabuleiro e Jornada: O tabuleiro retrata a viagem pelos planetas da história, com a imagem principal sendo o espaço e os corpos celestes, e a jornada consistindo em um zigue-zague entre eles.

Temporizador: Ampulheta de plástico da "Grow" com tempo médio de 60 segundos

Peões: Oito modelos de aviões impressos em 3D.

Folha de orientação acerca do jogo

Observação

O jogo de trilha "Jornada ao B612" foi realizado com 24 estudantes do quinto ano do ensino fundamental, da professora Sandra, envolvendo 45 perguntas. O objetivo principal foi analisar o desempenho dos estudantes no jogo e observar seu comportamento durante a atividade. Os estudantes foram divididos entre as mesas em grupos de 4 (mesa amarela e mesa azul inicialmente com 12 perguntas, mesa verde número 1 com 11 perguntas e mesa verde número 2 com 10 perguntas). Foi necessário usar durex coloridos como peões extras também. Como só havia um temporizador e eram quatro mesas, não foi usado o temporizador. Os estudantes contavam o tempo de espera após alguma demora (15 segundos). À medida que as equipes encerravam suas perguntas elas iam sendo trocadas por perguntas das outras mesas, uma vez que não existiam baralhos para todas as equipes. Foi necessário reproduzir o tabuleiro original para que toda mesa tivesse um tabuleiro. Como tratava-se de um jogo competitivo de trilhas, os jogadores começaram na casa inicial do tabuleiro representado por um peão personalizado de acordo com elementos da história *O Pequeno Príncipe*.

Antes do início do jogo foram lidas em conjunto as instruções do jogo com todas as equipes. O texto instrucional da maleta também foi reproduzido, um para cada mesa para que eles pudessem consultá-las durante a atividade. Cada equipe sorteou quem leria as cartas e quem responderia à primeira pergunta para definir a ordem do jogo em sentido horário a partir deste. Cada carta do baralho correspondia a uma zona diferente no tabuleiro de acordo com a história mas elas foram distribuídas aleatoriamente nas quatro mesas mas ao final do jogo todas as equipes tiveram acesso a todas as perguntas da carta.

Foram feitas perguntas referentes ao conteúdo do livro e a equipe deveria escolher a alternativa que julgasse correta. A mais correta rendia ao time um avanço de duas casas. Acertando a resposta aproximada (quase certa) a equipe avançava uma casa. Cada mesa teve ao final um estudante vencedor, e o tempo de execução durou cerca de uma hora.

Dentre os desafios enfrentados durante o jogo estiveram as questões relacionadas à atenção e concentração e isso provocava erros nas respostas e na interpretação das regras. Foi possível observar ainda problemas de comunicação e comportamentais, porque alguns estudantes demonstraram dificuldade de lidar com a perda, conflitos surgiram devido a divergências de opinião na escolha das respostas, afetando a harmonia e a fluidez do jogo, juntamente com desafios em lidar com a competição de forma saudável, resultando em sentimentos de frustração e inveja entre os participantes. Pequenos problemas comuns ao cotidiano da biblioteca também ocorreram, como questões de ocupação corporal do espaço (pisar no pé, empurrar etc.)

Outras questões como problemas de comunicação verbal, tendência à distração por elementos externos e interpretação equivocada das regras também foram observadas, impactando a interação e o desempenho das equipes. Os estudantes também demonstraram falta de paciência diante de situações desafiadoras, o que levou uma estudante a se deitar na mesa e dormir, prejudicando a experiência de jogo.

Foi necessário treinar as habilidades cognitivas de leitura de texto instrucional (regras do jogo), tiveram que trocar alunos que não liam muito bem. Assim, foi necessária mediação de conflitos, promoção de valores positivos, retomada das regras, desenvolvimento da resiliência e melhoria da comunicação entre os participantes. Foi necessário ainda lembrar várias vezes a importância de um ambiente mais colaborativo, de maneira que aproveitassem melhor o jogo.

5.4 RESULTADOS

5.3.4.1 COMPARAÇÃO ENTRE AS TURMAS

A Turma da Professora Sandra, que participou do jogo interativo, demonstrou engajamento e participação durante as sessões de audiolivro, mas não foi possível perceber uma diferença tão gritante em comparação à turma da Professora Luciana Magalhães. Apesar disso, a atividade interativa proporcionou uma revisão significativa da história e estimulou o interesse dos alunos, contribuindo para a compreensão do conteúdo. A comparação entre as turmas sugeriu que a incorporação do recurso do jogo como atividade interativa pode ser benéfica para manter o envolvimento dos estudantes durante o audiolivro, mas o que foi realmente efetivo foram as dinâmicas antes do jogo, durante a audileitura.

As recomendações fornecidas para melhorar a experiência de aprendizagem são então de atuar antes, durante e depois, ao modo da sequência básica de Cosson (2014) e Ribeiro (2020). Recomenda-se ainda a continuidade de atividades de audioleitura seguidas de atividades lúdicas e interativas para enriquecer a experiência de leitura e promover a compreensão dos alunos.

5.5 RESULTADO DAS DUAS TURMAS NO QUESTIONÁRIO FINAL (INTERPRETAÇÃO, ÁUDIO E ATENÇÃO)

5.5.1 Questões de 1 a 10 sobre o conteúdo da narrativa

Analisando o desempenho no questionário sobre o audiolivro *O Pequeno Príncipe*, a Turma B (que participou da atividade adicional do jogo), em comparação com a Turma A obteve um maior número de acertos.

Principais Resultados:

Narrador de "O Pequeno Príncipe"

Turma A: 20 estudantes acertaram

Turma B: 22 estudantes acertaram

Recursos Narrativos de Flashback

Turma A: 18 estudantes acertaram

Turma B: 21 estudantes acertaram

Protagonista da História

Turma A: 19 estudantes acertaram

Turma B: 23 estudantes acertaram

Interpretação do Asteróide B612 pelo Pequeno Príncipe

Turma A: 16 estudantes acertaram

Turma B: 20 estudantes acertaram

Principais Lições Aprendidas:

Rei:

Turma A: 17 estudantes acertaram

Turma B: 21 estudantes acertaram

Homem de Negócios:

Turma A: 15 estudantes acertaram

Turma B: 19 estudantes acertaram

Raposa:

Turma A: 18 estudantes acertaram

Turma B: 22 estudantes acertaram

Aviador:

Turma A: 20 estudantes acertaram

Turma B: 23 estudantes acertaram

Interpretação do Trecho sobre a Terra

Turma A: 21 estudantes acertaram

Turma B: 22 estudantes acertaram

Principal Mensagem do Livro "O Pequeno Príncipe"

Turma A: 19 estudantes acertaram

Turma B: 23 estudantes acertaram

5.5.2 Questões de 11 a 20 de Avaliação de percepção de Áudio e Atenção

Para efeito de comparação, o resultado dessas questões não foram muito relevantes, uma vez que as respostas foram muito semelhantes nas duas turmas. A maioria afirmou que as vozes eram claras e audíveis, que a sonoplastia, a narração, os elementos de dramatização e a velocidade contribuíram com a história. A maioria mencionou perder a atenção mais de dez vezes em mais de dez trechos. Considerando que o audiolivro tem 27 capítulos e que a audição foi interrompida por vinte vezes ou mais, esse é um número grande de desatenção.

Os estudantes citaram os momentos em que eram narrados sobre a Rosa e a Raposa como momentos importantes para garantir a atenção.

Dentre os pontos negativos destacados pelos estudantes ficou a própria capacidade de prestar a atenção durante a audição. Muitos relataram ter se distraído em alguns momentos, perdendo trechos da história. Outro fator apontado em peso como elemento que atrapalhou a concentração de alguns estudantes foi a conversa, os movimentos e o barulho feito pelos colegas durante a audição do audiolivro.

Algumas observações merecem destaque no que tem de inusitadas e divertidas: Uma estudante afirmou que melhor seria “não ter começado”, e outro “não dormir”.

5.5.3 Análise Final dos Dados

Com base nos resultados obtidos, no questionário sobre *O Pequeno Príncipe*, a Turma B demonstrou um desempenho superior de interpretação em relação à Turma A. A participação em atividades extras, como o jogo de trilha com perguntas sobre o livro, pode ter contribuído para um maior engajamento e compreensão do conteúdo, refletindo-se em um melhor desempenho nas respostas ao questionário. No entanto, a pouca diferença no número de acertos e erros indica que essa estratégia não estabeleceu uma diferença tão relevante na apreensão do conteúdo do audiolivro.

No que tange ao resultado dos questionário de avaliação de áudio e atenção, fica o que já tínhamos construído na revisão de literatura: é preciso garantir a modulação da atenção e um ambiente sem muita intercorrência de conversa e indisciplina.

6 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Conforme anunciado anteriormente, a ideia de uma sequência didática básica com audiolivro foi proposta inicialmente no PROLEITURA em 2021 (Lopes, 2021). A mesma não tinha sido aplicada presencialmente com os estudantes em decorrência da pandemia e da suspensão das aulas. Desde então já acreditávamos na aplicabilidade do ensino da audioleitura literária no ensino fundamental, mediada pelos professores. 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 audioleitura da obra *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2009). 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 audioleitura 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, Lopes, 2021); a importância da pedagogia dos multiletramentos e suas metodologias para apresentar a audileitura aos estudantes (Rojo, 2012), s (2008), modelos de leitura (Bailer e Tomitch, 2020), neuroplasticidade do cérebro, neurofuncionamento da leitura, leitura profunda e duplo letramento (Wolf, 2019, Dehaene, 2013), tecnologias para a leitura em (Zacharias, Ribeiro e Coscarelli, 2016), 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 5º ano, a partir da leitura de *O Pequeno Príncipe*, Antoine de Saint-Exupéry, na voz de Thiago Fragoso (2009)

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 orais durante a audileitura e impressas, depois do jogo (G2) ao final da audileitura 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, conforme descrita por Cosson (2014).

7 CONCLUSÕES

Ninguém entra em uma pesquisa movido apenas pelo interesse em resolver um problema geral, como argumentamos na justificativa, há sempre uma demanda pessoal implícita. O fato de entendermos que os brasileiros não lêem e que estudantes não lêem se relaciona, na verdade, com a ideia íntima e pessoal de que ler é importante porque mudou a vida dessa pesquisadora, e pode mudar a vida de cada um dos estudantes que passam pela biblioteca todos os dias. Afinal devemos passar do “ler como obrigação puramente escolar, para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social” (Silva, 1998, p. 22). Dito isso com bastante honestidade, podemos voltar ao protocolo de uma possível conclusão.

É fato que levar indivíduos a ler mais é um desafio, dada às questões já expostas aqui e é fato que inúmeras estratégias vêm sendo propostas no âmbito da educação. A audioleitura surgiu para nós como uma alternativa para voltar a ler mais literatura e a ideia de usar essa tecnologia como recurso nasceu bem ambiciosa. Desde a banca de avaliação do projeto de mestrado, antes do ingresso neste PROMESTRE, tínhamos em vista inicialmente desenvolver um aplicativo de audioletramento com perguntas intercaladas durante a audição, com o objetivo de manter o ouvinte mais atento e engajado na leitura literária.

O conhecimento sobre o audioler era apenas intuitivo e, dada a falta de categorização nos canais mais conhecidos de pesquisa, andamos às cegas, como foi dito na revisão de literatura, até compreender que a proposta precisava se haver com a neurociência da atenção, a neurociência e a psicolinguística da leitura, conhecimentos por vezes dicotômicos, uma vez que navegam sobre bases biológicas, neurológicas, cognitivas e linguísticas. Ainda não estamos certos de que esse fim foi atingido.

No caso dos problemas relacionados à execução do projeto e aos custos do desenvolvimento do aplicativo, valeu a pena repensar a estratégia inicial. Saber que poderíamos contar com o suporte de uma equipe de design ligada à UFMG para a criação do recurso educativo foi um elemento importante para a mudar a direção da proposta inicial. Diante das dificuldades encontradas, optou-se por produzir um jogo de trilha, na expectativa de que os estudantes se sentissem mais motivados a ouvir o audiolivro a fim de vencer o jogo. Optou-se também por comparar como turmas diferentes reagiriam à proposta, tendo uma delas recebido a proposta de jogar um jogo ao final da audioleitura.

Com a pesquisa foi possível observar que, executando a sequência didática como o proposto na pesquisa, a transição das habilidades de leitura de impressos para as habilidades de audileitura se tornava uma realidade. Foi possível ainda entender que a maior moeda da atualidade, a atenção, pode ser modulada a partir de processos educativos e que as tecnologias de modulação já estavam aí, construídas por pesquisadores de peso como Ana Elisa Ribeiro, Carla Viana Coscarelli e Valéria Ribeiro Zacharias, e outras da mesma escola linguística e psicolinguística. Os alertas apocalípticos de Marianne Wolf acerca do risco do fim da leitura profunda podem ser um alerta e um alento: há soluções possíveis, sejam elas ensinar a audioler e motivar a audioler literatura, ou mesmo ensinar qualquer outro tipo de leitura, seja ela digital ou analógica. Estamos a alguns meses do fim formal da pesquisa e os resultados com os estudantes são visíveis. A equipe escolar tem sido puro elogios para o nosso trabalho. E, a despeito dessa nova realidade não ser quantificável, ela é a nossa realidade e a nossa realização. Foi para isso que ingressamos no Mestrado.

Fundamental também é a capacidade de avaliar em curso quando uma atividade está sendo efetiva ou não. Segue-se no ensaio e erro, avaliando, recuando, avançando 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).

Devemos acrescentar que a sequência didática construída aqui é apenas uma das tecnologias possíveis, mas ela carrega chaves importantíssimas, ela lúdica, interativa, multimodal e atua nos níveis de atenção dos estudantes uma vez que coloca em evidência quais atividades promovem a mudança de foco e a criação de expectativas, mantendo o equilíbrio e evitando a exaustão dos estudantes. Trata-se de uma ferramenta importantíssima para os professores que trabalham com literatura.

Por fim, há que se considerar que a escola ainda é o maior *locus* de fomento à leitura e precisa enfrentar com mais determinação esse desafio. No entanto, a sociedade precisa assumir globalmente a responsabilidade de formar leitores. Essa tem sido a fala obstinada desta pesquisadora em cada evento literário, diante de agentes de políticas públicas relacionados a literatura, acadêmicos, literatos, editores etc. Somemos mais vozes para dizer o óbvio.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BAILER, Cyntia; TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Leitura no cérebro: processos no nível da palavra e da sentença**. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 40, n. esp. 2, p. 149-184, set.-dez. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Língua Portuguesa Ensino Fundamental Terceiro e quarto ciclos MEC/SEF 1998**.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa - Ensino Fundamental, Anos Finais**. Brasília, DF: MEC. 2017.
- 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.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Navegar e ler na rota do aprendizado**. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). São Paulo. Parábola, 2016. Págs. 62 a 80.
- DEHAENE, Stanislas. **A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 148-152, jan./mar. 2013.
- FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.2005.
- GIACHETI, Célia Maria; Gimenez-Paschoal, Sandra Regina (orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em fonoaudiologia: da avaliação à intervenção*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ffc-unesp/20170831053330/pdf_269.pdf Acesso em abril de 2024.
- GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p.

101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578> acesso em julho de 2021.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JESUS, Patrícia Silva de. **Letras e Vozes: o Livro Falado e a Preservação da Subjetividade**. Salvador: [s.n], 2008.

LOPES, Norma de Souza. **Letramento Literário por Audiobook: uma proposta de sequência didática para a leitura de O Pequeno Príncipe**. Monografia de Especialização em Língua Portuguesa: teorias e práticas de ensino de leitura e produção de texto da Faculdade de Letras da UFMG- PROLEITURA - 2021.

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, 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.

OLIVEIRA, Anderson Amaral de. **Audiolivros digitais e letramento literário: ensino de literatura na cultura da convergência** [dissertação]. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020. [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22103/TES_PPGLTRAS_2020_OLIVEIRA_ANDERSON.pdf?sequence=1&isAllowed=y] Acesso em fevereiro de 2024.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Leitura, Escrita e Tecnologia**. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo. Parábola, 2016. Págs. 32 a 42.

RIBEIRO, Bruno. **Escrita criativa: Primeiros passos (ou tropeços)**. [Vídeo]. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/-Tq5HEh0qDI?si=O8NZuEpnIhI2ne7h>. Acesso em: [dados de acesso].

- SANT-EXUPERY, Antoine de, **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2006
- SANT-EXUPERY, Antoine de, **O Pequeno Príncipe**. Livro Para ouvir CD MP3. Narração de Tiago Fragoso. Tempo de Duração (1h52min): PLUGME, 2009
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. (38 ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **Leitura e realidade brasileira**. 5ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- _____. **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 Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da Leitura Literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- STERNBERG, R.J. **Successful Intelligence**. New York: Simon & Schuster, 1996.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e Cultura. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro. Zahar Editora, 1981. p.p 121 a 131.
- WOLF, Maryanne. **O Cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Editora Contexto, 2019.
- ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. **Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino**. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo. Parábola, 2016. Págs. 16 a 26.

ANEXOS

ANEXO I

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 George Ricardo Salum
Município da escola:	Belo Horizonte
Professor Orientador:	Prof. Antonio Carlos Lopes
Instituição de Ensino Superior:	UFMG - FAE- PROMESTRE
Relação Interdisciplinar:	Literatura, Geografia, História e Artes
Formato do Material Didático:	CD de audiolivro <i>O Pequeno Príncipe</i> de Antoine de Saint-Exupéry na voz de Thiago Fragoso Livro de <i>O Pequeno Príncipe</i> de Antoine de Saint-Exupéry Jogo Trilha Jornada ao B612
Público:	Público-alvo estudantes do 5º ano do ensino fundamental
Número de horas/aula	10 horas
Materiais e tecnologias utilizadas	Mesas coletivas Projeter multimídia Computador Obra literária

	Audiolivro O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry na voz de Tiago Fragoso (2009). Impressões dos questionários
--	---

ATIVIDADES

Atividade 1

1 hora-aula

Conversa prévias com professoras e turmas

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.

1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO e INTRODUÇÃO

Atividade 2 e 3

1 hora-aula

Organize os estudantes em quatro agrupamentos de seis em seis para dar uma dinâmica coletiva à atividade.

Faça uma tempestade cerebral sobre a obra.

Dê informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido.

Objetivo: motivar para a leitura

1- A partir da gramática do design visual (Kress e van Leeuwen, 2001), apresentar a capa do livro para os estudantes e investigar 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.
 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.

2- Perguntar:

Do que parece que este livro irá tratar?

Que informação da capa permite você fazer essa previsão?

Em que dicas da capa você está se baseando?



Figura 19

Objetivo: introduzir conceitos literários estéticos

Atividade 4 e 5

1 hora-aula

- Dar início à audição do prefácio e perguntar e explicar o que é um prefácio, qual voz narrativa fala no prefácio e qual era o contexto da escrita do prefácio.

Explicar quem era o amigo da dedicatória e a origem da história.

Objetivo: Instigar nos estudantes o interesse pela leitura

Atividade 6

1 hora aula

Preparação para a audioleitura

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

Dinâmica do P.E.N.T.E..

Apresentar para os estudantes a estrutura do P.E.N.T.E. informando que os principais componentes dessa estrutura são: personagem, enredo, narrador, tempo e espaço.

Explicar que:

1- O personagem é o elemento central da narrativa, sendo responsável pela ação e condução da história. Os estudantes devem ser levados a compreender que um personagem pode ser o protagonista ou ser personagens secundários na história. Como se trata de uma turma de 5º ano esse elemento deve ser bem explicado.

2- O enredo compreende a sequência de eventos que impulsionaram a narrativa, criando conflitos e desafios para os personagens. Os estudantes devem ser levados a compreender que uma narrativa, mesmo longa, pode ter seu enredo descrito em pequenas frases: uma frase para o início, uma frase para o meio e uma frase para o fim da narrativa.

3- Na descrição do tipo de narrador os estudantes devem ser levando a compreender que, em geral, as narrativas se dão em primeira ou terceira pessoa, e isso é fundamental para definir o ponto de vista da história e a forma como ela é contada. Para o caso do estudante perguntar porque a maioria das narrativas não acontecem na segunda pessoa, o professor poderá argumentar acerca da fluidez . Isso implica diretamente o leitor na história, o que pode limitar a identidade e a tradição na trama. Numa narrativa em segunda pessoa, comum em textos instrucionais, como manuais ou guias, o foco está na interação direta com o leitor. Na literatura, a segunda pessoa pode criar uma sensação de estranheza ou desconforto, porque obrigaria o leitor a se colocar no lugar do protagonista de forma forçada, o que pode interferir na experiência de leitura. Apesar de parecer um conteúdo difícil, ele não é. É possível, em poucos minutos, explicar a diferença entre pessoas do discurso andando pela sala e narrando esse fato.

4- Quanto ao tempo narrativo, não é necessário introduzir dinâmicas de linearidade ou não linearidade, ou mesmo de narrativas em tempo futuro, em se tratando de turmas de 5º ano. Basta explicar aos estudantes que, em geral, as narrativas são feitas em tempo presente ou passado. Essa variação do tempo na narrativa também pode ser explicada com o exemplo do professor descrevendo seu andar pela sala.

5- Os estudantes devem ser convidados a perceber o espaço em que a narrativa acontece. Esse espaço pode ser tanto físico quanto psicológico e compreendê-lo vai ajudar o estudante a entender a ambientação da narrativa. Deve ser explicado que o físico é o ambiente externo e concreto da história e o espaço psicológico em uma narrativa se refere ao mundo interior dos personagens - seus pensamentos, sentimentos, motivações e emoções.

3ª ETAPA - ACOMPANHAMENTO DA LEITURA

Atividade 7

3 horas-aula

1- Iniciar a execução do CD *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupery, 2009)³. No caso desta pesquisa, a execução foi feita na biblioteca e usou o livro como apoio. Fazer breves paradas a cada capítulo e fazer perguntas desafiadoras e estratégicas acerca do conteúdo do capítulo. Esta estratégia atende a necessidade de educar a atenção dos estudantes a fim de garantir que eles permaneçam focados na audileitura.

2- Retomar os objetivos de leitura de maneira que o conhecimento desses possa influenciar a atenção, motivar e envolver os estudantes com a história:

3- Fazer perguntas relacionadas à estrutura da narrativa, o P.E.N.T.E. de Bruno Ribeiro (2020).

Exemplo: Perguntar quem é o protagonista, quem é o narrador ou em qual tempo verbal a narrativa é feita.

4- A partir das habilidades citadas por Zacarias(2016) levar os estudantes a fazer inferências de modo a compreender as mensagens presentes no *O Pequeno Príncipe*.

Exemplo: Fazer perguntas que levem os estudantes a identificar a crítica ao universo adulto, a intencionalidade de agradar as crianças ou a temática de amor e amizade na narrativa.

³ A execução direto do Youtube é mais prática do que executar o CD mas há que se considerar a questão dos direitos autorais. A leitura está disponível em [LEITURA: O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint Exupéry \(Versão integral em português\)](#)

4- Modular, conforme dispõe Ribeiro (2016) a audileitura levando os estudantes a identificar como a linguagem utilizada na narração do audiolivro (imagens do livro, vozes e mudança de vozes, elementos sonoplásticos etc.) contribuem para a compreensão das ideias principais e a conexão com os temas envolvidos em *O Pequeno Príncipe*.

Exemplo: Mostrar as imagens do livro, perguntar sobre os efeitos emocionais do choro ou dos ruidos da serpente.

5- Levar os estudantes a identificar, conforme postula Coscarelli, como as relações referenciais e causais/lógicas são evidenciadas na história do "Pequeno Príncipe" e como essas relações ajudam a construir o significado do texto para os ouvintes.

Exemplo: Perguntar porque o Pequeno Príncipe se arrependeu por deixar o seu planeta B612.

4ª ETAPA: INTERPRETAÇÃO I

Atividade 8

Jogo

1 horas-aula

Executar o jogo de trilha com os estudantes do grupo G2.



Figura 20

5ª ETAPA: INTERPRETAÇÃO II

Atividade 9

Roda de conversa

1 horas-aula

Retomar os assuntos que foram iniciados no estudo do prefácio, acrescentando informações e aumentando o nível de profundidade⁴. As informações precisam ser fornecidas de maneira que os estudantes possam fazer perguntas e relacioná-las com partes da obra audiolida.

Informar que *O Pequeno Príncipe*, escrito por Antoine de Saint-Exupéry, foi publicado em 1943, durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, a Europa esteve no meio de uma das maiores crises políticas e sociais da história. A guerra começou em 1939 e durou até 1945, causando destruição e perda de vidas em larga escala. O livro foi escrito enquanto Saint-Exupéry estava exilado nos Estados Unidos, longe de sua França natal, que estava ocupado pela Alemanha nazista. Saint-Exupéry nasceu em 29 de junho de 1900, em Lyon, na França, no seio de uma família nobre e foi o terceiro de cinco irmãos. Desenvolveu um amor precoce pela aviação e se tornou um piloto de testes em 1921. Começou a escrever em sua juventude, publicando seu primeiro livro, *Southern Mail*, em 1929. Como um homem de ação, Saint-Exupéry combinava paixão pela aviação com sua habilidade literária, escrevendo sobre suas experiências como piloto. Desapareceu em 31 de julho de 1944, durante uma missão de reconhecimento sobre a França conquistada.

O Pequeno Príncipe foi publicado originalmente em inglês em abril de 1943, pela editora *Reynal & Hitchcock*, nos Estados Unidos. A edição francesa foi publicada em 1945, após o lançamento da França. O livro foi ilustrado pelo próprio Saint-Exupéry, com desenhos simples e coloridos que se tornaram icônicos. A obra rapidamente se tornou um sucesso internacional, traduzida para mais de 300 línguas e vendendo mais de 200 milhões de cópias em todo o mundo. A época em que foi escrita foi marcada por uma grande crise política e social. A Segunda Guerra Mundial estava no seu auge, e a Europa estava dividida entre os Aliados e as Potências do Eixo. A França, país natal de Saint-Exupéry, foi derrotada pela Alemanha nazista, e muitos franceses lutaram pela resistência ou se exilaram em outros países. O livro foi escrito em um momento de grande incerteza e medo, e reflete a busca por valores humanos e a crítica à sociedade moderna.

A estrutura do livro é simples e direta, contando a história de um jovem príncipe que viaja de seu planeta para a Terra, onde encontra um piloto perdido no deserto. A linguagem é clara e acessível, com um tom de nostalgia e sabedoria. As ilustrações de Saint-Exupéry são uma parte integrante do livro, adicionando um nível de profundidade e emoção à história. A tessitura verbal da obra é caracterizada por uma linguagem poética e simbólica, que explora temas profundos de forma acessível.

⁴ Adaptação de texto produzido pela IA *Perplexity*.

Rico em temas filosóficos, o livro trata de amizade e amor e representa a relação entre o Pequeno Príncipe e o piloto. O poder é outro tema importante, representado pela figura do rei, que está mais preocupado com sua própria importância do que com o bem-estar de seu planeta. A vaidade é também um tema presente, representado pela rosa, que está mais preocupada com sua própria beleza do que com a relação com o Pequeno Príncipe. Outros temas explorados incluem a estimativa, a obediência cega, o individualismo, a alteridade e a liberdade. O livro é uma crítica à sociedade moderna, que valoriza a tecnologia e o progresso sobre a humanidade e a emoção.

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

6ª ETAPA: INTERPRETAÇÃO III

Atividade 10

1 hora- aula

Avaliação de múltipla escolha em forma de questionário (ver anexo II)

Objetivos: identificar lacunas do desenvolvimento do estudante na sequência didática básica.

Atividade 11

1 hora- aula

Correção da avaliação

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. Cobrir as lacunas identificadas na avaliação. Explorar com os estudantes suas expectativas, sensações e atenção durante a audiolitura.

Objetivos: corrigir as lacunas do desenvolvimento do estudante na sequência didática básica.

ANEXO II

PERGUNTAS DAS CARTAS

Fase 1 - prefácio + questão 1 a 9

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 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 esta dedicatória o autor busca:

- a) Engajar o leitor, possivelmente criança, com a história; +2
- a) Contar a história de Leon Werth; +1
- b) Salvar o amigo da perseguição nazista; 0
- c) Denunciar a França nazista. 0

CAPÍTULO 1 (estas são as perguntas que constam no recurso educativos)

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

- a) Fazia várias perguntas.
- b) Mostrava o seu primeiro desenho. +2
- c) Perguntava sobre um determinado assunto. +1
- 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 faria medo?"

Acompanhe a narrativa depois responda: para o narrador o desenho era:

- a) Uma jibóia digerindo algo. +1

- b) uma jibóia digerindo um tigre
- c) Uma jibóia digerindo um elefante +2
- d) Uma jibóia digerindo flores.

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 desenhista. Quais foram seus dois primeiros desenhos?

- a) Uma ovelha e um macaco.
- b) Uma jibóia que digeriria um elefante e seu interior. +2
- c) Um pequeno príncipe e um deserto árido.
- d) Dois animais. +1

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. +1
- b) Agrupamento. +2
- c) Afastamento.
- 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. +2
- b) Após seu avião cair no meio do deserto +1.
- c) Enquanto lia a história de um homem que sofreu uma pane no deserto e 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 asteroide só foi visto uma vez ao telescópio, em 1909, por um astrônomo turco.”

- a) Asteroide B 600.
- b) Asteroide. +1
- c) Asteroide B 612. +2
- d) Asteroide 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” +1
- e) “Ah, sim. Era vaidosa.” +2

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. +2
- c) Prodigiosa. +1
- 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) Fica triste. +1
- d) Se alegra com eventos naturais. +2

Fase 2 - questão 10 a 19

CAPÍTULO 7

Questão 10 - O Pequeno Príncipe pediu ao aviador para desenhar um carneiro para que

- a) Ele cuidasse da sua rosa. +1
- b) Ele plantasse brotos de baobás.
- c) Ele comesse os espinhos da rosa
- d) Ele comesse os brotos de baobás. +2

CAPÍTULO 8

Questão 11 - 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 uma planta. +1
- c) com a rosa. +2
- d) com o aviador.

Questão 12 - “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. +1
- b) Ela era inteligente.
- a) Ela era orgulhosa.
- b) Ela era vaidosa. +2

Questão 13 - O Príncipezinho deixou seu planeta

- a) Na cauda de um cometa.
- b) Em um balão.
- c) Transportado por pássaros selvagens. +2
- d) Numa migração. +1

Questão 14 - A flor do Príncipezinho tinha medo

- a) Dos tigres. +1
- b) Dos vulcões.
- c) Da chuva.
- d) Das correntes de ar. +2

CAPÍTULO 9

Questão 17 - Qual tipo de erva má nascia com frequência no planeta do Pequeno Príncipe?

- a) Vulcões +1
- b) Baobás. +2
- c) Azaléias
- d) Cogumelos

CAPÍTULO 10

Questão 18 - 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. +1
- b) Que se tornasse seu ministro da justiça. +2

- c) Que apenas ficasse ali sentado bocejando o quanto quisesse.
- d) Que limpasse seu planeta dos ratos.

Questão 19 - O que o rei costumava dizer?

- a) Não há porque insistir com algo que não tu não consegues realizar.
- b) Por que insistir em perguntar algo fútil para ti? +1
- 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 obedecer, a culpa não seria dele, seria minha. +2

Fase 3 - questão 20 a 28

CAPÍTULO 11

Questão 20 - Qual era o habitante do segundo planeta?

- a) Um adulto. +1
- b) Um preguiçoso.
- c) Um vaidoso. +2
- d) Um matemático

Questão 21 - De acordo com o livro, é correto dizer que os vaidosos só ouvem quando:

- a) São criticados
- b) São elogiados. +2
- c) São valorizados. +1
- d) São ridicularizados.

CAPÍTULO 12

Questão 22 - “—Eu bebo, respondeu o bêbado, com ar lúgubre. — Por que é que bebes?, perguntou-lhe o principezinho. — Para esquecer, respondeu o beberrão.”

- a) O bêbado bebia para esquecer que bebia. +2
- b) O bêbado bebia para esquecer da vergonha. +1

- c) O bêbado bebia para esquecer que existia.
- d) O bêbado bebia por prazer.

CAPÍTULO 13

Questão 23 - 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. +2
- c) Um inseto, uma doença e o estranho. +1
- d) Uma abelha, a máquina calculadora e o príncipe.

Questão 24 - O empresário, habitante do quarto planeta, dizia ser dono de que?

- a) Estrelas. +2
- b) Sóis. +1
- c) Flores.
- d) Lenços

CAPÍTULO 14

Questão 25 - O quinto planeta era o mais curioso. Quem habitava esse planeta era

- a) Um lampião. +1
- b) Um acendedor de lâmpadas. +2
- c) Um lampião e um acendedor de lâmpadas.
- d) Ninguém habitava nele.

Questão 26 - Por que o acendedor de lâmpadas odiava seu trabalho?

- a) Porque ele era preguiçoso.
- b) Porque ele era mau.
- c) Porque o trabalho era cansativo. +1
- d) Porque o trabalho era repetitivo. +2

CAPÍTULO 15

Questão 27 - Por que o geógrafo não explorava seu próprio planeta?

- a) Porque se achava um rei.
- b) Porque não sabia explorar. +1
- c) Porque se julgava muito importante. +2
- d) Porque não desejava explorar.

Questão 28 - A flor do Príncipezinho era

- a) Efêmera. +2
- b) Perene.
- c) Finita. +1
- d) Efêmera e perene.

Fase 4 - questão 29 a 37

CAPÍTULO 16

Questão 29

Por que o Pequeno Príncipe considerava que o acendedor de lâmpadas seria desprezado pelo rei, pelo vaidoso, pelo beerrão e pelo homem de negócios?

- a) Porque se ocupava com coisas que não era ele mesmo. +2
- b) Porque habitava um planeta insignificante.
- c) Porque era disciplinado. +1
- d) Porque era egoísta.

CAPÍTULO 17

Questão 30 - Marque a alternativa CORRETA

- a) O 1º planeta, chamado asteróide 325, era habitado por um bêbado

- b) O 3º planeta, chamado asteróide 327, era habitado por um rei.
- c) O 5º planeta, chamado asteróide 329, era habitado por acendedores de lampiões. +2
- d) O 7º planeta, chamado asteróide 330, era o planeta Terra. +1

Questão 31 - 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 um réptil. +1
- 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. +2

Questão 32 - “Eu posso levar-te mais longe que um navio, disse a serpente.” Para onde a serpente insinuava levá-lo?

- a) Para a estrela dos príncipes e das princesas.
- b) De volta para o espaço. +1
- c) Para o planeta dos meninos perdidos.
- d) De volta ao seu planeta e a sua rosa. +2

CAPÍTULO 18

Questão 33 - 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. +2
- d) Para os homens são inconstantes. +1

CAPÍTULO 19

Questão 34 - São características do planeta Terra apontados pelo Pequeno Príncipe EXCETO

- a) Árido. +1
- b) Pontudo.
- c) Bonito. +2
- d) Salgado

CAPÍTULO 20

Questão 35 - "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 porque

- a) Nunca ter visto uma rosa antes. +1
- b) Por ter sido enganado pela sua flor. +2
- c) Apesar de ter andado tanto, não ter conseguido encontrar os homens.
- d) Não compreender a linguagem das rosas.

CAPÍTULO 21

Questão 36 - Segundo a explicação da raposa, assinale a alternativa que tem o mesmo sentido de “cativar”.

- a) Ficar triste quando alguém vai embora.
- b) Aprisionar alguém. +1
- c) Lembrar-se de alguém quando estiver triste.
- d) Conquistar a amizade de alguém. +2

Questão 37 - 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 suspiro.
- b) Ao barulho dos passos. +2
- c) Ao surgimento. +1
- d) Ao desaparecimento.

Fase 5 - questão 38 a 44

Questão 38 - Há traço de humor no trecho

- a) “– Em outro planeta?”
- b) “– Há caçadores nesse outro planeta?”
- c) “– Isso é bom... E há galinhas?” +1
- d) “– Nada é perfeito – suspirou a raposa.” +2
- e) “– Minha vida é monótona.”

Questão 39 - 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. +1
- c) Sua flor não tinha tanta importância quanto ele pensava.
- d) Em qualquer lugar poderia encontrar flores parecidas com a sua rosa. +2

CAPÍTULO 22**Questão 40 - Depois do encontro com a raposa, o príncipezinho encontrou o guarda-chaves que era responsável por dividir e despachar**

- a) Trens. +1
- b) Crianças e brinquedos.
- c) Pessoas em trens. +2
- d) Carvão em trens.

Questão 40 - Marque a alternativa INCORRETA acerca das características dos personagens:

- a) O rei pensava que todos eram seus súditos e deveriam obedecê-lo, mas dava ordens fáceis de acatar.
- b) O geógrafo sabia todas as teorias, mas não saía de sua mesa para explorar suas descobertas, achava que isso era trabalho para outra pessoa.

- c) A raposa ensinava que era preciso tempo e esforço para cativar um amigo. +1 d) O empresário escapava por meio do álcool mas não conseguia se livrar da vergonha de ser um bêbado. +2

CAPÍTULO 23

Questão 41 - 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. +1

CAPÍTULO 24

Questão 42 - 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. +1
- b) As estrelas que ele via no céu tinham forma de asteróide.
- c) Uma flor podia embelezar um asteroide. +2
- d) Sem as estrelas não existiriam flores.

CAPÍTULO 25

Questão 43 - “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 aviador estava fazendo?

- a) Se ele planejava ir para outro lugar. +1
- b) Se ele não gostava do aviador.
- c) Se ele iria voltar para seu planeta. +2
- d) Se ele não havia gostado dos desenhos.

CAPÍTULO 26

Questão 44 - 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. +2
- b) A raposa.
- c) Um ser perigoso. +1
- d) Um camelo.

CAPÍTULO 27

Questão 45 - Quanto tempo o príncipe ficou na terra?

- a) Um dia.
- b) Um mês.
- c) Alguns meses. +1
- d) Um ano. +2

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. +2
- d) Muitos anos. +1

ANEXO II

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE O PEQUENO PRÍNCIPE

1- Quem é o protagonista de "O Pequeno Príncipe"?

- a) () O Aviador
- b) () A Raposa
- c) () O Pequeno Príncipe
- d) () A Rosa

2- Conforme conversamos durante a escuta da obra do "O Pequeno Príncipe". a narrativa apresenta o recurso narrativo de flash back, em que o narrador interrompe a história para contar fatos ocorridos anteriormente. É como se o narrador da história desse um "pulinho"

para trás no tempo para nos contar algo que já aconteceu antes. Em que pontos da obra do pequeno príncipe isso ocorre?

() No início do livro, quando o narrador adulto interrompe a narrativa para contar como conheceu o Pequeno Príncipe quando era criança e tentava desenhar uma jiboia fechada e uma jiboia digerindo um elefante.

() Ao descrever os planetas que o Pequeno Príncipe visitou antes de chegar à Terra, o narrador faz referências a acontecimentos passados para o leitor compreender o que se passou com cada planeta.

() Quando o Pequeno Príncipe lembra da sua flor no asteroide B-612, a história volta para trás no tempo para mostrar uma cena completa no passado, explicando a causa do que acontecerá em seguida na narrativa.

() Quando o narrador informa que se passaram seis anos desde que o pequeno príncipe foi embora.

3- Quem é o narrador da história?

- a) () O Rei
- b) () O Geógrafo
- c) () O Aviador
- d) () O Homem de Negócios

4- "Meu planeta, o asteroide B612, é tão pequeno que mal se pode vê-lo... Tenho três vulcões, dois em atividade e um desligado. Mas nunca se sabe..." A partir dessa fala é possível dizer que o Pequeno Príncipe considera o'asteroide

- a) () Um planeta com uma única rosa
- b) () Um planeta que é sua casa
- c) () Um planeta com uma grande cidade
- d) () Um planeta com muitos animais selvagens

5- Qual é a principal lição que o Pequeno Príncipe aprende com o Rei?

- a) () A importância de ter muitos assuntos para se preocupar
- b) () A importância de ter autoridade e poder
- c) () A importância de fazer o que se quer, sem se importar com os outros
- d) () A importância de ser responsável pelos outros

6- Qual é a principal lição que o Pequeno Príncipe aprende com o Homem de Negócios?

- a) () A importância de se apressar e ser eficiente
- b) () A importância de ter muito dinheiro e posses materiais
- c) () A importância de fazer amigos e se relacionar com os outros
- d) () A importância de ter um propósito na vida

7- Qual é a principal lição que o Pequeno Príncipe aprende com a Raposa?

- a) () A importância de ser independente e não se preocupar com os outros
- b) () A importância de ter amigos e relacionamentos profundos
- c) () A importância de ser livre e não se comprometer com ninguém
- d) () A importância de se esconder e se proteger dos outros

8- Qual é a principal lição que o Pequeno Príncipe aprende com o Aviador?

- a) () A importância de ter muitos assuntos para se preocupar
- b) () A importância de ter amor e amizade
- c) () A importância de ter muito dinheiro e posses materiais
- d) () A importância de ser responsável pelos outros

9- Considere o seguinte trecho depois marque a alternativa ERRADA

" A Terra não é um planeta qualquer! Contam-se lá cento e onze reis (não esquecendo, é claro, os reis negros), sete mil geógrafos, novecentos mil negociantes, sete milhões e meio de beberrões, trezentos e onze milhões de vaidosos - isto é, cerca de dois bilhões de pessoas grandes. (SAINT-EXUPERY, 2009, capítulo XVI, trecho 1:04 minutos)

- () Destaca que os reis negros não foram contados.
- () Coloca em evidência a diversidade de pessoas na Terra.
- () Sugere que os reis negros sejam incluídos na contagem de todos os reis do planeta.
- () Mostra que a Terra é habitada por uma variedade de pessoas, independentemente da sua origem.

10- Qual é a principal mensagem do livro "O Pequeno Príncipe"?

- a) () A importância de ter muitos assuntos para se preocupar
- b) () A importância de ter amor e amizade
- c) () A importância de ter muito dinheiro e posses materiais
- d) () A importância de ser responsável pelos outros

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE ÁUDIO

11- Quanto a voz do narrador você achou

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

12- Quanto aos elementos de sonoplastia da narração você achou que eles

- a) () Contribuem com a história.
- b) () Atrapalham a história.

c) () Não reparei na sonoplastia.

13- Quanto aos elementos de dramatização da narração você achou que eles

a) () Contribuem com a história.

b) () Atrapalham a história.

c) () Não reparei na sonoplastia.

14- Quanto à velocidade da narração você achou que eles

a) () Contribuem com a história.

b) () Atrapalham a história.

c) () Não reparei na velocidade da narração.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE NÍVEL DE ATENÇÃO

15- 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.

16- Quantos trechos você identificou que perdeu a atenção durante a narração?

a) () Cerca de 5 trechos

b) () Cerca de 10 trechos

c) () Mais que 10 trechos

17- Quais foram os momentos específicos em que você percebeu que sua atenção se dispersou?

18- Como você descreveria a sua capacidade de se manter focado durante a narração?

a) () Muito fácil

b) () Moderadamente fácil

c) () Difícil

d) () Muito difícil

19- Quais elementos da narração mais contribuíram para manter sua atenção?

20- O que poderia ter sido feito de forma diferente para evitar a perda de atenção durante a

narração?

GABARITO

- 1- Resposta: c) O Pequeno Príncipe
- 2- Resposta: b) Quando o narrador informa que se passaram seis anos desde que o pequeno príncipe foi embora.
- 3- Resposta: c) O Aviador
- 4- Resposta: b) Um planeta que é sua casa
- 5- Resposta: d) A importância de ser responsável pelos outros
- 6- Resposta: a) A importância de se apressar e ser eficiente
- 7- Resposta: b) A importância de ter amigos e relacionamentos profundos
- 8- Resposta: b) A importância de ter amor e amizade
- 9- Resposta: a) Destaca que os reis negros não foram contados.
- 10- Resposta: b) A importância de ter amor e amizade