



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**REGINA CORCINI DE MELO**

**Tecnologia assistiva no Ensino Fundamental:  
a audioteca como instrumento de inclusão no processo do  
letramento literário**

**Maringá**

**2018**

**REGINA CORCINI DE MELO**

**Tecnologia assistiva no Ensino Fundamental:  
a audioteca como instrumento de inclusão no processo do letramento  
literário**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Área de concentração em Linguagens e Letramentos. Linha de Pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciane Braz Perez Mincoff**

**Maringá**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Melo, Regina Corcini

M257t      Tecnologia assistiva no Ensino Fundamental: a  
audioteca como instrumento de inclusão no processo do  
letramento literário/ Regina Corcini Melo. --  
Maringá, 2018.

131 f. : il. color, figs., tabs.

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Luciane Braz Perez  
Mincoff.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em  
Letras-Profletras. 2018.

1. Letramento. 2. Tecnologia assistiva. 3.  
Cegueira. 4. Leitura literária. 5. Oralidade. I.  
Mincoff, Luciane Braz Perez, orient. II.  
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências  
Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação -  
Mestrado Profissional em Letras-Profletras III.  
Título.

CDD 22. ED.418.4

JLM 001924

**REGINA CORCINI DE MELO**

**Tecnologia assistiva no Ensino Fundamental: a audioteca, como instrumento de inclusão  
no processo do letramento literário.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras–Profletras. Área de concentração em Linguagens e Letramentos, Linha de Pesquisa 2: A leitura: diversidade social e práticas docentes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Universidade Estadual de Maringá – UEM.

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Cláudia Valéria Doná Hila**  
**Universidade Estadual de Maringá - UEM**

---

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Neiva Maria Jung**  
**Universidade Estadual de Maringá - UEM**

---

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Luciane Braz Perez Mincoff**  
**Universidade Estadual de Maringá**  
**Prof.<sup>a</sup> Orientadora – Presidenta da Banca Examinadora**

**Maringá, 06 de abril de 2018.**

Para Dilma Vana Rousseff, minha presidenta.

Para Beatriz e Vinícius, filhos guerreiros.

Especialmente para Janeti Corcini,  
exemplo de mulher-mãe (*In Memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação e Cultura, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela luta constante por manterem o Mestrado Profissional com qualidade e dignidade.

Às coordenadoras do Profletras - UEM, em 2016, Professoras Doutoras Cláudia Valéria Doná Hila e Lilian Cristina Buzato Ritter, em 2017, pela ousadia apaixonante em prol da manutenção do curso.

Às Professoras Doutoras que, direta ou indiretamente, contribuíram para que nossa classe conquistasse grandiosos resultados; pela competência e demonstração de humanidade: Alba K. Feldman, Annie Rose dos Santos, Aparecida de Fátima Peres, Carmen R. de Lima, Cláudia Valéria Doná Hila, Eliana A. Greco, Flávia Zanutto, Josimayre Novelli Coradim, Lilian C. B. Ritter, Luciane B. P. Mincoff e Margarida da Silveira Corsi.

Às Professoras Doutoras Neiva Maria Jung e Cláudia Valéria Doná Hila, pelas ótimas contribuições na banca de qualificação.

Aos meus queridos colegas professores, mestres e amigos da turma três do Profletras - UEM, a minha gratidão eterna por encontrá-los nesta conquista árdua do mestrado, em tempos tão difíceis para o nosso país! Obrigada pelas palavras de incentivo, pelos exemplos belíssimos de amor e de dedicação à Educação Pública. Obrigada por vencerem junto comigo: Marino Martioli, Adriana Demori, Ana Paula Assoni, Betania Braga, Celi Barbosa dos Santos, Daniela Arfeli, Fernanda Khalil, Miriam Miglioli Teixeira e Regina Mukai Reis.

Aos amigos, colegas e aos bons Espíritos, que me inspiraram com palavras poderosas.

Às equipes de gestores, funcionários, professores e pedagogos do Instituto de Educação Estadual de Maringá, pela gestão democrática, pela compreensão e pelo apoio demonstrados em todas as oportunidades das ações de nossa pesquisa-ação com nossos alunos.

À professora Maria Francisca Furtado Palhano, pelo apoio e sessões de gravação no estúdio da rádio escolar da instituição.

À equipe do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, pela acolhida, pelo apoio e pelas sessões no estúdio de gravação.

Ao Ricardo Alexandre, funcionário da equipe de produção de material pedagógico para os alunos cegos do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, pelo apoio e alegria ao contribuir para a construção de nossa audioteca, como tecnologia assistiva aos alunos cegos.

Ao João Anjos, milorde, por realizar sonhos, junto comigo.

À minha querida orientadora Professora Doutora Luciane Braz Perez Mincoff, pela confiança em meu trabalho, por sua humildade e competência e, fundamentalmente, pela paz e liberdade para que eu pudesse ser feliz na execução desta pesquisa.

Aos alunos voluntários do Colégio Marista de Maringá: Beatriz Corcini B. da Silva, Júlia Progianti Bueno, Lucas Estevam Ferreira Rosso, Maria Augusta Valim Rossi e Melissa Rodrigues de Almeida, pela vontade que vocês têm de serem protagonistas e por vocês contribuírem para a educação inclusiva.

Em especial, a todos os meus alunos queridos das turmas do 6º A, 6º B, 6º C e da Sala de Apoio à Aprendizagem, no ano letivo de 2017, por me provarem que seria possível construir nossa audioteca. Sem o empenho e a alegria de vocês por serem protagonistas, a sala de aula deixaria de ser um lugar de sonhos realizáveis. Gratidão por também me ensinarem a ser uma pessoa melhor.

Muitas vezes, porém, a beleza interna das construções teóricas nos seduz a tal ponto que chegamos a esquecer o que de fato interessa, ou seja, seus vínculos com a vida. Caímos, então, no que o filósofo russo Mikhail Bakhtin chamou de “teoreticismo”. Quando isso ocorre, precisamos encontrar quem nos auxilie a trazer os pés de volta ao chão da vida.

Carlos Alberto Faraco (2015).



## RESUMO

O índice de matrículas de alunos com deficiências no ensino regular vem crescendo, porém, há muito o que se conquistar para a inclusão desses alunos nas salas de aula, para que possam ter acesso aos letramentos, sem discriminação ou embaraços. Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar o processo de construção de uma audioteca, realizada por alunos normovisuais dos anos finais do EF, visando ser um recurso em tecnologia assistiva a leitores cegos, com isso, contribuindo para a inclusão escolar e para o letramento literário deles e de quaisquer leitores que apresentem dificuldades na leitura de textos escritos. Inserida na Linguística Aplicada, a metodologia de pesquisa se apoiou no paradigma da pesquisa-ação, de base interpretativista, e apresentou como tema as práticas da modalidade oral e do ensino da leitura literária aos alunos normovisuais leitores, à luz da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin, com contribuições dos Estudos sobre Letramentos e o uso da tecnologia na educação. Para isso, a pesquisa apresentou dois objetivos específicos: (a) reconhecer a oralização como modalidade linguístico-metodológica para o ensino da leitura de narrativas literárias, por meio de gravação em áudio da prática de oralização de narrativas, pelo aplicativo de gravador de voz, acessível nos dispositivos móveis dos alunos-leitores e (b) apresentar o processo de produção da audioteca com narrativas literárias curtas indígenas e africanas aos alunos com DV ou com BV, através de compartilhamento gratuito dos áudios em dispositivos e mídias compatíveis para a audição. Trata-se de uma pesquisa-ação, cuja geração de dados comprovou resultados que extrapolaram as expectativas iniciais: (a) a audioteca se efetivou como recurso em tecnologia assistiva não apenas aos alunos cegos, mas também a todos que poderiam apresentar dificuldades para a leitura de textos escritos; (b) as narrativas ampliaram o acesso e o repertório das culturas indígenas e africanas, muitas delas indisponíveis em braille; (c) o percurso de construção da audioteca pelos alunos normovisuais propiciou o multiletramento deles, através do manuseio de aplicativos de voz, imagem, vídeo, áudio e de texto, disponíveis em seus dispositivos móveis. Esta dissertação evidenciou, assim, que ações, como a prática de oralização de um gênero discursivo, podem se tornar práticas inclusivas.

**Palavras-chave:** Tecnologia Assistiva. Cegueira. Letramentos. Leitura Literária. Oralidade.

## ABSTRACT

School enrolment of students with deficiency is on the increase. However, further advances are required beyond their inclusion in the classroom so that they would acquire literacy without any discrimination or impairments. Current research analyzes the construction process of an audio library by school-leaving students with normal eyesight. In fact, it is a technological resource for blind readers and will be a contribution for school inclusion and for their literacy program. It will also be an asset for any reader with reading difficulties. Inserted in Applied Linguistics, research methodology was foregrounded on the interpretative-based research-activity paradigm, featuring the theme of practice in oral modality and the teaching of literary texts to readers with normal eyesight according to Bakhtin's Dialogical Discourse Analysis, with contributions on Studies on Literacy and the use of technology in Education. Current research has two specific aims: (a) acknowledging orality as a linguistic-methodological modality for the teaching of reading literary narrative texts through audio recordings accessible to readers' devices; (b) presenting the production process of the audio library with short literary Indigenous and African stories to students with visual or low-sight deficiency through free digital sharing of audios in devices and hearing-compatible media. The research-activity provided data with results that went beyond expectations: (a) the audio library became a resource in assistance technology not merely to blind students but also to all who had difficulties in reading written texts; (b) narratives broadened access and repertoire in Indigenous and African cultures, frequently unavailable in Braille; (c) the construction of an audio library by students with normal eyesight helped in their multi-literacy stance through the use of voice, image, video, audio and text assistants available in their portable devices. Current dissertation proved that activities, such as the practice of orality of a discursive genre, may become inclusion practices.

**Keywords:** Assistant Technology. Blindness. Literacy. Reading of literature. Orality.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 – LSS: em sala de aula .....	68
FOTOGRAFIA 2 – LSS: no pátio externo.....	69
FOTOGRAFIA 3 – Identificando as vozes a serem oralizadas nas narrativas curtas.....	71
FOTOGRAFIA 4 – Identificando nas narrativas curtas as vozes a serem oralizadas.....	71
FOTOGRAFIA 5 – Fotografando os textos .....	72
FOTOGRAFIA 6 – Roteiro para a gravação da oralização .....	73
FOTOGRAFIA 7 – Ensaio: gravando a oralização .....	74
FOTOGRAFIA 8 – Práticas da cultura digital: usando <i>whatsapp</i> nas aulas de Língua Portuguesa .....	75
FOTOGRAFIA 9 – Práticas da cultura digital: gravando no estúdio .....	76
FOTOGRAFIA 10 – Práticas da cultura digital: remixagem de áudio .....	77
FOTOGRAFIA 11 – Aluno voluntário mediando nossa aluna no estúdio de gravação do CAP .....	79
FOTOGRAFIA 12 – Aluno da SAA gravando no estúdio da rádio escola do colégio .....	80
FOTOGRAFIA 13 – Mãe de aluno da SAA agradecendo pelo envolvimento do filho no grupo de leitores .....	80
FOTOGRAFIA 14 – Mãe de aluna sendo ledora junto com a filha .....	81
FOTOGRAFIA 15 – Audioteca: acervo digital .....	92

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 - Deficiência Visual .....</b>	<b>28</b>
<b>QUADRO 2 – Momentos da construção da audioteca .....</b>	<b>63</b>
<b>QUADRO 3 - Relação de obras impressas indígenas e africanas .....</b>	<b>65</b>
<b>QUADRO 4 – Obras do acervo inicial da audioteca .....</b>	<b>78</b>
<b>QUADRO 5 - Plano de ação para a construção da audioteca .....</b>	<b>93</b>

## LISTA DE TABELA

<b>TABELA 1 – Censo Escolar da Educação Básica 2016. Educação Especial: total de alunos matriculados, com deficiências .....</b>	<b>26</b>
<b>TABELA 2 – Número de alunos cegos ou com BV atendidos pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá .....</b>	<b>30</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1 – Questão 1 do questionário aplicado aos 78 alunos-letores presentes no dia 8/12/2017 .....</b>	<b>83</b>
<b>GRÁFICO 2 – Questão 2 do questionário aplicado aos 78 alunos-letores presentes no dia 8/12/2017 .....</b>	<b>83</b>
<b>GRÁFICO 3 – Questão 3 do questionário aplicado aos 78 alunos-letores presentes no dia 8/12/2017 .....</b>	<b>84</b>
<b>GRÁFICO 4 – Questão 4a do questionário aplicado aos 35 alunos-letores que não gostam de ler em voz alta .....</b>	<b>85</b>
<b>GRÁFICO 5 – Questão 4b do questionário aplicado aos 43 alunos-letores que gostam de ler em voz alta .....</b>	<b>85</b>
<b>GRÁFICO 6 – Questão 5 do questionário aplicado aos 78 alunos-letores presentes no dia 8/12/2017 .....</b>	<b>86</b>
<b>GRÁFICO 7 – Questão 6 do questionário aplicado aos 78 alunos-letores presentes no dia 8/12/2017 .....</b>	<b>87</b>
<b>GRÁFICO 8 – Questão 7 do questionário aplicado aos 78 alunos-letores presentes no dia 8/12/2017 .....</b>	<b>88</b>
<b>GRÁFICO 9 – Questão 8 do questionário aplicado aos 58 alunos-letores que mostraram a gravação a alguém .....</b>	<b>89</b>
<b>GRÁFICO 10 – Questão 9 do questionário aplicado aos 15 alunos-letores que gravaram no estúdio .....</b>	<b>90</b>
<b>GRÁFICO 11 – Questão 10 do questionário aplicado aos 78 alunos-letores presentes no dia 8/12/2017 .....</b>	<b>90</b>
<b>GRÁFICO 12 – Questão 11 do questionário aplicado aos 78 alunos-letores presentes no dia 8/12/2017 .....</b>	<b>91</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADD - Análise Dialógica do Discurso
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BV - Baixa visão
- CAEDV - Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual
- CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCEs - Diretrizes Curriculares Estaduais
- DV - Deficiência visual
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF - Ensino Fundamental
- EM - Ensino Médio
- FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LA - Linguística Aplicada
- LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LP - Língua Portuguesa
- LSS - Leitura Silenciosa Sustentável
- MEC - Ministério da Educação do Brasil
- NEL/NLS - Novos Estudos do Letramento/ *New Literacy Studies*
- n.p. - Não paginado
- NRE - Núcleo Regional de Educação da cidade de Maringá
- OEA - Organização dos Estados Americanos
- OMPI - Organização Mundial da Propriedade Intelectual
- OMS - Organização Mundial da Saúde
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLT - Projeto de Letramento
- Proletras - Mestrado Profissional em Letras

SAA - Sala de Apoio à Aprendizagem

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SEJU - Secretaria do Estado de Justiça e da Cidadania

TA - Tecnologia Assistiva

UEM - Universidade Estadual de Maringá



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2. DIFERENÇAS QUE INCLUEM</b> .....	<b>23</b>
2.1 QUEM ENXERGA .....	27
2.2 O QUE APOIA .....	31
2.3 QUEM LÊ .....	36
<b>3. A AUDIOTECA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO</b> .....	<b>40</b>
3.1 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ORALIDADE .....	43
3.2 MULTILETRAMENTOS .....	50
3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO .....	52
3.3.1 <i>LENDO A LITERATURA</i> .....	55
3.3.2 <i>A CURADORIA DA LITERATURA INDÍGENA E AFRICANA</i> .....	56
<b>4 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>61</b>
4.1 ENREDOS: CONTANDO VIDAS DO ÍNDIO E DO NEGRO .....	64
4.2 LEITURA LITERÁRIA: O PRAZER DE UM HÁBITO SILENCIOSO .....	67
4.3 A VOZ QUE REPRESENTA .....	69
4.4 A LEITURA QUE RESPIRA .....	75
4.5 ALÉM DA SALA DE AULA: PORQUE LER É INCLUIR .....	78
4.6 AUDIOTECA: LER FAZ BEM .....	82
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B – BILHETE AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS</b> .....	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C - CURADORIA INDÍGENA</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICE D - CURADORIA AFRICANA</b> .....	<b>121</b>
<b>APÊNDICE E - MODELO: RELAÇÃO DAS OBRAS E LEDORES</b> .....	<b>127</b>
<b>APÊNDICE F – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>128</b>
<b>ANEXO A – FNLIJ : PARECERES DA OBRA “JUNTOS NA ALDEIA”</b> .....	<b>130</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na Linguística Aplicada (LA) ao ensino de Língua Portuguesa (LP) e apresenta como tema a modalidade oral no ensino da leitura, cujo instrumento pedagógico é a oralização, gravada em áudio, de narrativas curtas de obras literárias indígenas e africanas, como recurso de acessibilidade aos alunos cegos ou com baixa visão. Dentre as propostas do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), ela se enquadra em “Linguagens e Letramentos” e na linha de pesquisa “A leitura: diversidade social e práticas docentes”.

A primeira motivação que nos impulsionou a esta intervenção é resultante de longas reflexões e tentativas empíricas de ações metodológicas que pudessem contribuir para a efetivação do papel social da LP, no processo ensino-aprendizagem, nos anos finais do Ensino Fundamental (EF). Como professora de LP, na rede pública e privada, há 27 anos, testemunhamos diariamente a chegada de alunos, nos anos finais do EF, com grandes dificuldades de aprendizagem na leitura<sup>1</sup>. São alunos que, embora se mostrem motivados para ler, não desempenham o esperado para uma leitura fluente de textos, sejam eles literários ou não, de uso mais próximo à esfera de atuação deles ou não. Diante desse entrave e na busca por nosso aprimoramento profissional, uma das ações aplicadas por nós para contribuir para a melhoria das leituras silenciosa e oral de nossos alunos tem sido justamente a oralização dramatizada<sup>2</sup> de gêneros discursivos<sup>3</sup> que circulam na esfera escolar. Entendemos, através de constatações práticas e diárias neste tempo de experiência em sala de aula, que a leitura dramatizada de quaisquer textos pode estimular em nossos alunos o gosto pela leitura<sup>4</sup>, melhorar a autoestima e a performance oral deles, além de possibilitar-lhes outra forma pedagógica para a compreensão textual.

Diante de pequenos e médios avanços na desenvoltura oral deles, percebidos por nós no processo avaliativo, e a manifestação do desejo por ler, resolvemos gravar em áudio o processo dessas leituras, o que nos trouxe a segunda motivação para usar tais áudios como estratégia para o ensino da LP.

---

<sup>1</sup> Também na escrita, entretanto o foco da nossa pesquisa foi a leitura, especificamente.

<sup>2</sup> A concepção da expressão “leitura dramatizada”, nesta pesquisa, referiu-se à oralização feita pelo leitor normovisual, com a entonação e prosódia; esteve atrelada à performance vocal do aluno-ledor e não profissional da área da radiodramaturgia; não nos aprofundamos na questão dos gêneros dramáticos ou cênicos.

<sup>3</sup> Como possibilidade de intervenção nos processos de leitura e da modalidade oral da língua, nesta pesquisa, o termo “gênero discursivo” é concebido de acordo com a teoria de Análise Dialógica do Discurso, fundamentada nos pressupostos teóricos bakhtinianos, os quais são abordados na progressão desta dissertação.

<sup>4</sup> A constatação de tal assertiva se fundamenta pelo nosso acompanhamento do processo avaliativo dos momentos de leitura oral, aplicado a nossos alunos, ao longo de pouco mais de duas décadas de experiência em sala de aula.

Ocorreu-nos, assim, que poderíamos transformar esses áudios gravados em ações que efetivariam (ou não) o ensino da LP em direção ao tratamento da linguagem, a partir de reflexões linguísticas sob a perspectiva dialógica, uma vez que tais gravações poderiam ser acessadas pelos alunos/interlocutores com deficiência visual (DV) ou baixa visão (BV) e, assim, elas poderiam contribuir socialmente para a educação inclusiva. Além disso, esta intervenção poderia ou não oportunizar o letramento escolar aos alunos leitores normovisuais<sup>5</sup>, ao transportarem seus desempenhos linguísticos escolares para além dos muros da escola. Delimitamos nossa reflexão e lançamos daí o questionamento impulsionador para a efetivação desta pesquisa: a produção de uma audioteca de narrativas literárias curtas oralizadas e gravadas em áudio por alunos normovisuais possibilitaria o multiletramento deles e se caracterizaria como tecnologia assistiva (TA) aos leitores cegos?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, rastreamos no banco de teses e dissertações da fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma pesquisa bibliográfica objetivando a busca por dissertações disponíveis, com os seguintes descritores: a) “livros falados; audiolivro; audioteca” e encontramos 14 dissertações, entre os anos de 2013 e 2016, distribuídas conforme a delimitação de pesquisa: Área de concentração: Linguagem, Tecnologia e Interação e Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas; Área de conhecimento: Língua Aplicada; b) em relação ao descritor “indígena” focado na área de conhecimento LP, encontramos 7 dissertações, entre os anos de 2008 e 2017, com duas centradas como proposta de intervenção para o letramento literário; c) com o descritor “literatura afro-brasileira”, em Língua Aplicada, LP, há o total de 454 dissertações, entre os anos de 2008 e 2016; d) o descritor “tecnologia assistiva cegos”, centrado em Língua e letramento, obtivemos 32 dissertações no Mestrado, entre os anos de 2014 a 2017; com o descritor “oralização”, no Profletras, entre os anos de 2015 e 2016, encontramos 3 dissertações que apresentam pesquisas referentes à leitura em voz alta e literatura e 1 dissertação voltada ao uso da tecnologia como apoio aos profissionais de fonoaudiologia.

A pesquisa encontrada que mais se aproximou da nossa é a tese<sup>6</sup> de Tureck (2014), sobre a análise da passagem do texto literário para audiolivro com um conto e uma fábula,

---

<sup>5</sup> A expressão “normovisual” refere-se à pessoa que não apresenta problema sério de visão. A palavra “vidente” também é usada por alguns autores da educação inclusiva, embora, fora da esfera acadêmica, ela esteja mais próxima ao contexto da vidência paranormal.

<sup>6</sup>Criação de um Audiolivro e a Temática da Acessibilidade. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2140412](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2140412)>. Acessado em: 24 set. 2017.

destacando o processo da criação dele como TA a leitores cegos, mas produzidos por atores adultos pertencentes à Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, em 2012.

Podemos ratificar que não houve, até o momento da pesquisa, nenhuma proposta de intervenção acadêmica, no banco de teses e dissertações da CAPES, que contemplasse a nossa proposta na íntegra, ou seja, a produção de uma audioteca de narrativas literárias indígenas e africanas, oralizadas por alunos normovisuais dos anos finais do EF e disponibilizada em áudio, como tecnologia assistiva a alunos com DV ou BV; portanto, nossa pesquisa é uma proposta original.

Para além do banco da CAPES, bastou-nos realizar uma busca simplificada no buscador acadêmico *Google* com o descritor “audioteca” para verificarmos que havia muitos internautas e várias organizações não-governamentais<sup>7</sup> que compartilhavam *audiobooks*<sup>8</sup> de alguns clássicos da literatura mundial e nacional, além é claro, das editoras dedicadas a esse mercado. Ainda neste *site* de busca, focando especificamente à construção da audioteca, encontramos algumas concentradas no ensino de língua estrangeira ao público adulto, como, por exemplo, o trabalho dos professores Fontana e Vergara-Nunes (2005), intitulada “Audioteca Virtual de Letras”<sup>9</sup>, da Universidade Federal de Pelotas, cujos textos literários em espanhol foram oralizados e gravados por alunos voluntários da faculdade de Letras.

Importante destacarmos aqui a produção de livros falados<sup>10</sup> executada pelos detentos da Penitenciária Estadual de Maringá, desde o anos de 2004. Foi uma iniciativa do governo do Estado do Paraná, representado pela Secretaria do Estado de Justiça e da Cidadania (SEJU) e Secretaria de Estado da Educação (SEED), desenvolvido dentro da própria penitenciária e contou com a assessoria do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá, a mesma equipe que nos cedeu o espaço do estúdio para as gravações de parte do acervo de nossa audioteca.

Esses dados nos despertaram ao desassossego, uma vez que vivenciamos a amplitude da demanda por recursos de TA para a inclusão e permanência dos alunos com ou sem DV, na escola regular de ensino, que, como afirma Mantoan:

---

7 Catálogo da biblioteca da Fundação Dorina Nowill para cegos. Disponível em: <[http://shrimp.viviotech.net/agora/pag/livro/catalogo\\_bib.cfm](http://shrimp.viviotech.net/agora/pag/livro/catalogo_bib.cfm). Acessado em: 24 set. 2017.

8 Para saber mais, acesse: <http://www.vidasempapel.com.br/audiobooks/>. Acessado em: 19 jan. 2017.

9 Para saber mais, visite “Além da Visão”: Recursos em Língua Espanhola para Deficientes Visuais de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/alemdavisao/audioteca.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

10 Para maiores informações, acesse: “Em Maringá, o programa Visão de Liberdade visa à reintegração de detentos”. Disponível em: <<http://www.cidadessustentaveis.org.br/boas-praticas/em-maringa-o-programa-visao-de-liberdade-visa-reintegracao-de-detentos>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

(...) é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante das exclusões escolar e social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as mesmas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAN, 2003, p. 18).

Tal realidade ainda permanece nos dias atuais: pesquisa recente divulgada, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), em junho de 2017, aponta o retorno do aumento do número de evasão escolar em todas as etapas da educação básica brasileira.

[...]O índice também é alto no 6º ano do ensino fundamental, com taxas de 14,4% de repetência. A série histórica revela, em todas as etapas de ensino, uma queda progressiva na evasão escolar de 2007 a 2013, mas o comportamento se altera em 2014, quando as taxas aumentam. (BRASIL, DEED/INEP, 2017).

Esses dados nos chamam ao pensamento hipotético sobre a inclusão e a permanência também dos alunos com deficiências, no ensino regular: a baixa expectativa e a dificuldade de acesso à TA para o desempenho escolar do alunado cego ou com BV poderiam também causar o desestímulo e o abandono do ensino regular. Pudemos verificar que, embora haja relativo avanço de estudos e de pesquisas voltados à educação inclusiva e de acessibilidade na educação básica, iniciativas acadêmicas de intervenção nas aulas de LP, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda são parcas. Dessa forma, esta intervenção justificou-se pela escassez de material pedagógico e de recursos disponíveis à educação especial no ensino regular, o que limita ainda mais o acesso do aluno com deficiência visual ao letramento literário. A produção da audioteca de narrativas literárias curtas assumiria o seu ineditismo na área, o que nos fortaleceu no empenho para a criação de mais um instrumento de mediação e acessibilidade aos alunos cegos ou com BV, a fim de que possam ser incluídos no processo de letramento literário, no ensino regular.

Essa carência de pesquisas de intervenção pedagógica no âmbito acadêmico e o crescimento gradativo dos números de matrículas de alunos com deficiências, no ensino regular, nos incentivaram sobremaneira a dar continuidade à implementação da proposta. Destarte, poderíamos verificar se a audioteca de narrativas literárias curtas contribuiria ou não para a educação inclusiva e para o processo de letramento dos alunos normovisuais, cegos ou com BV, como também aos leitores que possam apresentar dislexia ou outros problemas relacionados à leitura de textos escritos.

Temos daí decorrentes desse cenário, o objetivo geral pretendido: analisar o processo de construção de uma audioteca, realizada por alunos normovisuais dos anos finais do EF, visando ser um recurso em tecnologia assistiva a leitores cegos, contribuindo para a inclusão escolar e para o letramento literário deles e de quaisquer leitores que possam apresentar dificuldades na leitura de textos escritos. Atentamos também aos objetivos específicos referentes ao processo da construção da audioteca pelos alunos-ledes das narrativas: a) reconhecer a oralização como modalidade linguístico-metodológica para o ensino da leitura de narrativas literárias, por meio de gravação em áudio da prática de oralização de narrativas, pelo aplicativo de gravador de voz, acessível nos dispositivos móveis dos alunos-ledes; b) apresentar o processo de produção da audioteca com narrativas literárias curtas indígenas e africanas aos alunos com DV ou com BV, através de compartilhamento gratuito dos áudios em dispositivos e mídias compatíveis para a audição.

Para dar conta dos objetivos de trabalho, esta dissertação compõe-se de 4 capítulos, além deste capítulo introdutório. No capítulo 2, “Diferenças que incluem”, abordamos considerações sobre a Educação Inclusiva e a cegueira, uma vez que a legislação brasileira e a realidade educacional apontam para reflexões, estudos e ações direcionados à inclusão democrática de todas as pessoas com deficiências no ensino regular. Nesse capítulo, fundamentamos nossa pesquisa para o contexto do aluno com DV ou BV e a contribuição da audioteca como recurso em TA, no ambiente escolar.

O 3º capítulo, intitulado “A audioteca como prática de letramento”, concentra-se no aporte teórico para a construção da audioteca junto a nossos alunos, cuja rede de entrelaçamentos põe em destaques a oralidade, a leitura, a literatura e o papel social do ledor para cegos, vistos sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e contribuições de Estudos sobre os Letramentos.

A metodologia da pesquisa da construção da audioteca de narrativas literárias curtas indígenas e africanas foi pormenorizada no 4º capítulo, “Análise de dados”, no qual se encontram os encaminhamentos aplicados, na ordem cronológica de aplicação, e os resultados obtidos da pesquisa, além do quadro/cronograma, pelo qual procuramos rerepresentar didaticamente os momentos de construção da audioteca.

Por fim, em nossas “Considerações finais”, vinculamos os resultados conquistados na pesquisa-ação, considerando os objetivos do trabalho para a ampliação do debate sobre os multiletramentos, o uso da tecnologia na educação e, sobretudo, a respeito da educação inclusiva no ensino regular da LP.

## 2. IFERENÇAS QUE INCLUEM

Nesta dissertação, não tivemos a pretensão de esgotarmos o estudo sobre a educação inclusiva no Brasil; entretanto, julgamos necessário levantarmos alguns elementos fundamentais para a construção de reflexões sobre a inclusão do aluno com deficiência visual, no ensino regular de LP, já que esse é o nosso foco. Assim, dentre outros estudiosos e pesquisadores, fundamentamo-nos principalmente em Batista Júnior (2016), cujas pesquisas acadêmicas nos trouxeram informações atualizadas sobre a Educação Inclusiva, assim como em Labatut (2017), mestra e professora na Sala de Recursos Multifuncionais na área da deficiência visual do CAP/Maringá, com quem tivemos contato próximo pela assistência a nossa aluna cega, matriculada no 6º ano, em 2017.

Segundo esses autores, historicamente, o trato estereotipado com as pessoas com deficiências remonta há séculos. A pessoa com deficiência, principalmente na Idade Média, era associada ao demoníaco e aos castigos divinos, justificando a segregação social dela. Labatut (2017) assevera que o estereótipo da pessoa com deficiência ser dependente e incapaz prosseguiu, trazendo a percepção de cunho assistencialista e filantrópica até aos nossos dias.

Na esfera escolar, ainda vivenciamos grandes dificuldades ao abordarmos a inclusão na rede regular de ensino dos alunos com deficiências, que vão desde a rejeição (muitas vezes inconsciente) por parte dos professores por recebê-los em suas classes, até manifestações contrárias de grupos de pais de alunos, ditos “normais”, que não aceitam a convivência de seus filhos com os ditos colegas “deficientes<sup>11</sup>”. Da mesma forma, constatamos, em várias situações, o sentimento de indignação por parte das famílias, cujos filhos com deficiências são recebidos no ensino regular, mas sofrem alguma hostilidade, demonstrada pela comunidade da escola regular, que se diz inclusiva.

Manifestações de medo, de implicância e de intolerância podem ser comuns nas primeiras etapas de recepção do aluno com deficiência, entretanto a seriedade de uma educação comprometida pode transformar a convivência que assusta em ações para inclusão, pela qual a pessoa com deficiência possa ser respeitada pela sua cidadania, com os mesmos direitos e deveres de todos os cidadãos brasileiros. Assim, muito se tem feito para se efetivar o processo de inclusão desses cidadãos. Batista Júnior (2016) reafirma que, na década de 1990, no Brasil, já se defendia a integração das pessoas com deficiências no ensino regular. À escola, caberia

---

<sup>11</sup> O termo “pessoa deficiente” pode denotar sentido pejorativo, por isso, preferimos “pessoa com deficiência”.

integrar essas pessoas, através de adaptações de recursos pedagógicos e de atendimentos (escola especial, ensino hospitalar ou domiciliar, classe especial, sala de recursos e ensino itinerante).

Com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de 2009, e o crescente número de matrículas de alunos com deficiências na rede regular de ensino, o processo de inclusão desses alunos toma uma dimensão importante e reflexiva de discussões nos ambientes pedagógicos, uma vez que o tema da inclusão permite tocar no cotidiano escolar como forma de debates interessantes sobre “o integrar” e “o incluir”, em todas as dimensões da escola, como promotora de múltiplos letramentos.

Uma das práticas na proposta inclusiva é a realização de adaptações e adequações curriculares para a efetiva inclusão das alunas e alunos com deficiência, bem como o projeto pedagógico adequado, conforme as orientações do AEE. Os/as professores/as e os/as profissionais que trabalham nas escolas regulares inclusivas não tinham construído em suas trajetórias docentes tal habilidade, nem conheciam os gêneros exigidos. Para amenizar essas dificuldades, muitas escolas chegam a fazer tentativas no intuito de construir condições para melhorar a inserção do/a aluno/a nas salas regulares. Uma delas é o intercâmbio com escolas especiais, com Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias ou até mesmo com outras escolas regulares inclusivas (que possuem Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Núcleos de Apoio Pedagógico), seja para manter o/a aluno/a em dois espaços, seja para dar suporte aos/ às professores/as da classe regular em sua prática pedagógica. (BATISTA JÚNIOR, 2006, p. 13).

No entanto, a nossa prática, com décadas na rede pública e regular de ensino, testemunha os conflitos gerados pela chegada dos alunos ditos “deficientes”, a qual reivindica ações complexas para uma nova identidade da comunidade escolar inclusiva. Sabemos que nós, os professores das classes regulares, não nos sentimos seguros para assumirmos e desempenharmos com sucesso esse papel, embora não estejamos acovardados, uma vez que também reivindicamos a formação e o cumprimento da legislação inclusiva para abastecerem nossas ações.

No âmbito da legislação, há muitos marcos legais que dispõem sobre a inclusão de todas as pessoas com deficiências; entretanto, para esta pesquisa, destacamos parte delas<sup>12</sup>: a Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 1975; a Constituição Federal, de 1988; a regulamentação da Lei 7.853/89, pelo Decreto 3.298/99, que fixa uma política nacional para a integração de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho e na sociedade; a Lei nº 8.069, de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências; a Declaração de Salamanca<sup>13</sup>, de 1994, que, entre outras ações

---

<sup>12</sup> Para saber mais: **O direito das pessoas portadoras de deficiência**. Disponível em: < <http://www.unaerp.br/sici-unaerp/edicoes-antiores/2007/secao-2-3/1017-o-direito-das-pessoas-portadoras-de-deficiencia/file>>. Acesso em: 23 out. 2017.

<sup>13</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.



para a educação para todos, reafirma o compromisso entre os países signatários para que se garanta a inclusão de todas as crianças e jovens com deficiências no sistema educacional regular; a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e traz direitos específicos ao acesso à educação às pessoas portadoras de deficiência; o Decreto nº 2.208, de 1997, que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Art. 39 e 42 da Lei 9.394/96, que estabelecem as definições e as bases da educação nacional; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1998; a Lei nº 10.048, de 2000, que determina a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência; o Decreto nº 3.956, de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e ratifica a Convenção da Organização dos Estados Americanos (OEA); a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) 2, de 11 de setembro de 2001, que instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Declaração de Madri, de 2002, que declara o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, sobre os direitos de mais de 50 milhões de pessoas com deficiências; a Lei nº 10.436, de 2002, que reconhece a Libras – Língua Brasileira de Sinais; a Lei nº 3.879, de 2002, que obriga os cardápios em braille aos fregueses com deficiência visual; a Nota Técnica nº 11, de 2010, que orienta para a institucionalização na escola, da oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais; o Decreto nº 7611, de 2011, que ordena sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, as políticas da educação especial, que passam a vigorar em educação inclusiva e a Lei nº 13.146, de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência<sup>14</sup> (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Dentre as legislações importantes que asseguram a educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca, de 1994, destacamos em nosso Estado, a Deliberação n.º 02/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE)/PR, que dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Referente à matrícula e permanência no sistema estadual de ensino, o Capítulo VII dispõe:

Art. 29. A matrícula do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino consiste em direito subjetivo, não sendo permitida sua recusa por qualquer instituição do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Art. 30. Nos termos da legislação vigente, fica vedada, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento das determinações desta Deliberação. (PARANÁ, 2016, p.18).

---

<sup>14</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 23 out. 2017.

Segundo o *site* institucional da SEED/PR, “Portal Dia a Dia Educação”, a Educação Especial:

[...] como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. Os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (PARANÁ, 2017, n.p.).

As modalidades da Educação Especial estão assim organizadas: a) altas habilidades/superdotação; b) deficiência física neuromotora; c) deficiência intelectual e múltiplas deficiências; d) transtornos globais do desenvolvimento; e) surdez; f) deficiência visual.

Podemos perceber que a legislação brasileira é farta para a proposta de uma política educacional inclusiva, entretanto a demanda pelo cumprimento, pela fiscalização dela nos chãos das escolas e pela formação de professores na rede regular de ensino também é grande. Isso nos causa certa preocupação, uma vez que as estatísticas apontam números dignos de atenção sobre o contingente de pessoas com algum tipo de deficiência, bem como sobre a educação inclusiva, segundo a recente pesquisa de Batista Júnior (2016):

Entretanto, observa-se que essa política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios, conforme apontam algumas pesquisas (LIMA, 2006; GÓES E LAPLANE, 2007; BATISTA JR, 2008, 2013; SATO, 2008, 2013; SILVA E NEMBRI, 2008; MAGALHÃES, 2006b, 2008, 2009a, 2012; SATO, MAGALHÃES E BATISTA JR, 2012; FREITAS, 2013; BATISTA JR E TAMAÊ, 2015; SATO E BATISTA JR, 2015), devido à falta de preparo docente e recursos. Por outro lado, percebemos uma crescente matrícula de alunos/as com deficiência nas escolas regulares inclusivas. (BATISTA JÚNIOR, 2016, p. 34).

Dados do censo escolar da Educação Básica do INEP confirmam esse aumento, conforme a tabela 1:

**TABELA 1 - CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016. EDUCAÇÃO ESPECIAL: TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS, COM DEFICIÊNCIAS**

Região Geográfica	Total	Educação Especial	
		Exclusiva de educação especial	Alunos incluídos
<b>Brasil</b>	<b>3.422.127</b>	<b>174.886</b>	<b>796.486</b>
Norte	414.379	7.847	76.662
Nordeste	1.325.678	14.016	232.444
Sudeste	1.097.925	82.688	282.733
Sul	357.081	54.943	136.082
Centro-Oeste	227.064	15.392	68.565

Fonte: Adaptado de MEC/INEP. 2017. (Grifos nossos).

E nesse cenário, apontamos para o contexto do aluno cego ou com BV no ensino regular, assunto da próxima sessão.

## 2.1 QUEM ENXERGA

Conforme a progressão de nossa pesquisa-ação e a presença de um aluno com DV em uma de nossas classes, sentimos necessidade de concentrarmos os estudos, mesmo que moderados, a respeito da cegueira. Entendemos que o debate sobre a educação inclusiva vai muito além do que a integração das pessoas com deficiências ao espaço da escola, vai além da implementação das leis. É preocupante quando nos deparamos com alunos com DV ou com outras dificuldades em nossas listas de chamadas de alunos matriculados no ensino regular e nos sentimos assustados e desamparados para fazermos o nosso melhor em sala de aula. A experiência pela qual construímos esta pesquisa-ação e nossa trajetória profissional nos alimentam a prosseguirmos com responsabilidade em nosso papel social em prol de ações que combatam as desigualdades de oportunidades a todos os nossos alunos, na área educacional. A nossa empatia em relação à cegueira foi o preâmbulo que nos direcionou para melhor compreendermos a escola inclusiva, imbuída certamente por demandas, já citadas nesta pesquisa.

Sentimo-nos contemplada quando Labatut (2017) traz para o debate a relação positiva que se estabelece pela convivência entre as pessoas com e sem deficiências:

Nesse caso, a deficiência emerge como um significante social positivo e não apenas como a “falta” de um atributo físico, sua negação. Assim, a alteridade constrói-se no reconhecimento da completude e integridade de um outro, como socialmente reconhecido, tanto pelo senso comum quanto pela academia, portando apenas a ausência eventual de um atributo: a visão. Tal possibilidade posta pela adoção dessa postura antropológica anuncia a necessidade de refletirmos sobre a deficiência a partir da dificuldade que nós, aqueles que não a possuem, temos em nos relacionar socialmente com ela. Isso implicou em pensar a cegueira a partir da perspectiva inversa, a limitação dos não-cegos. (LABATUT, 2017, p. 16).

Justamente pelas demandas que temos em relação ao comprometimento pela educação inclusiva, como pessoas não-cegas, sentimo-nos limitadas diante dos obstáculos emergentes que presenciamos em nosso cotidiano social, também escolar, e que podem nos distanciar do ideal da filosofia inclusiva. Entretanto, não estamos menos engajada, quando assumimos nossas limitações e, ainda sim, insistimos pela convivência entre a diversidade e pela educação para todos. Nosso comprometimento por essa convivência já deu o primeiro passo nas aulas de LP, ao facultarmos a todos os nossos alunos a oportunidade de se relacionarem com o contexto da inclusão, quando construíram a audioteca pensando nos colegas com DV ou naqueles que não conseguem ler textos escritos.

Assim, para uma melhor compreensão dos termos referentes à cegueira utilizados por nós nesta pesquisa-ação, destacamos algumas concepções disponíveis no portal “Dia a Dia da Educação”, da SEED/PR:

### QUADRO 1 - DEFICIÊNCIA VISUAL

<b>Deficiência a visual (DV)</b>	A DV caracteriza-se pela limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual. O deficiente visual pode ser a pessoa cega ou com baixa visão.
<b>Cego</b>	A cegueira pressupõe a falta de percepção visual devido a fatores fisiológicos ou neurológicos. A cegueira total ou simplesmente amaurose, caracteriza-se pela completa perda de visão sem percepção visual de luz e forma. A cegueira pode ser congênita ou adquirida. As pessoas cegas necessitam do sistema de escrita e leitura em relevo denominada Sistema Braille. Tecnologias assistivas representam um enorme avanço para pessoas com cegueira, como os <i>softwares</i> leitores de tela e os livros digitais acessíveis <i>MEC Daisy</i> .
<b>Baixa Visão (BV)</b>	A acuidade visual das pessoas com baixa visão é muito variável; mas, em geral, baixa visão é definida como uma condição na qual a visão da pessoa não pode ser totalmente corrigida por óculos, interferindo em suas atividades diárias, assim como a leitura e a locomoção. A baixa visão é o resultado de condições oftalmológicas como degeneração macular, glaucoma, retinopatia diabética, ou catarata. Cada uma destas condições causa diferentes tipos de efeitos na visão da pessoa, dificultando suas atividades pessoais. As pessoas com baixa visão necessitam de auxílios ópticos como óculos, lentes corretivas, lupas simples e/ou eletrônicas, e não ópticos que se caracterizam pelos textos com caracteres ampliados e uso de tecnologias assistivas como <i>softwares</i> ampliadores e leitores de tela e os livros digitais acessíveis <i>MEC Daisy</i> .

Fonte: Adaptado de SEED/PR-PR. Educação Especial<sup>15</sup>. 2017.

As formas de atendimentos especializados complementares na área visual, estão assim organizadas :

**Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual (CAEDV):** Oferece apoio específico (instrumentação metodológica e acompanhamento educacional). Funciona na rede pública de ensino ou em instituições particulares conveniadas e com professores especializados. O atendimento especializado ocorre no período contrário ao do Ensino Regular. Programas ofertados no CAEDV:

Educação Infantil Especializada;

Apoio à escolaridade básica com serviço de Itinerância;

Atendimentos complementares: Braille, Soroban, Orientação e Mobilidade, Estimulação Visual, Atividades de Vida Autônoma e Tecnologias Assistivas.

**Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP):** Institucionalizado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial e as Secretarias Estaduais de Educação. Visa garantir a inclusão da pessoa com deficiência visual no sistema regular de ensino, bem como promover o pleno desenvolvimento e a integração desses alunos em seu grupo social. O Estado do Paraná conta com cinco unidades de CAPs assim distribuídos: Cascavel, Curitiba, Francisco Beltrão, Londrina e Maringá. O CAP é constituído por 04 núcleos distintos:

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=686>>. Acesso em: 18 out. 2017.

Núcleo de Apoio Didático-pedagógico; Núcleo de Produção Braille; Núcleo Tecnológico; Núcleo de Convivência.

**Sala de Recurso Multifuncional Tipo II:** Funcionam em escolas da rede pública estadual de ensino e têm como objetivo oferecer apoio complementar especializado visando complementar e suplementar a escolarização de alunos público-alvo da educação especial que apresentam deficiência visual. (PARANÁ, Formas de atendimentos, n.p., 2017). (Grifos do documento).

Segmentos da sociedade dedicados ao tema assumem grande importância para a integração da pessoa com DV no meio social, mas, ainda assim, com lacunas para a efetivação da sua inclusão na vida prática da sociedade. Acreditamos que tais dificuldades podem ser mecanismos importantes para se ampliarem reflexões promotoras para a concepção da inclusão humana e digna de todo cidadão, com ou sem deficiências. Concordamos, mais uma vez, com Labatut (2017), quando se posiciona a respeito dessas dificuldades:

Ao pensar possibilidades de superação dessas dificuldades apontadas na vivência dos indivíduos cegos, entendo que o caminho seja justamente vencer o juízo de que a sociedade só tem de se adaptar para que eles se incluam. Vai muito além disso. Passa primeiramente por reconhecê-los como completos e produtivos, apesar de cegos. Que sua limitação decorre da construção de espaços adaptados ao padrão de normalidade. Assim, não caberia adaptar para incluir, mas reconhecer a premissa da construção social privilegiar o padrão de normalidade e excluir todo aquele não visto como normal. Os espaços devem agregar e reconhecer a todos. (LABATUT, 2017, p. 48).

Somando-se à reflexão, temos outro fator importante a ser considerado: as estatísticas brasileiras referentes às pessoas com deficiências. Segundo recente pesquisa de Vergara-Nunes (2016), os dados do último censo nacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, apresenta uma projeção populacional que:

[...] indica um total de pouco mais de 205 milhões de brasileiros no final de 2015. Esta projeção indica um crescimento populacional de 7,6%. Esse crescimento projetado com base nos dados oficiais obtidos no último censo nacional indica que na atualidade, no Brasil, existem mais de 49 milhões de pessoas com, pelo menos, uma deficiência, perfazendo, aproximadamente, 24% da população brasileira. A deficiência visual é a que apresenta os maiores índices. São 38,5 milhões de pessoas com algum nível de dificuldade para enxergar, ou seja, cerca de 19% da população brasileira tem deficiência visual. (VERGARA-NUNES, 2016, p. 30).

Acrescentamos a essas informações os dados da pesquisa do IBGE (2012, p. 8), que destacam: “ [...] o grupo de 0 a 14 anos apresentou frequências relativamente baixas de todos os tipos, sendo a maior frequência a da deficiência visual, com 5,3%.”. E também em relação à escolaridade, a interpretação da Cartilha do Censo 2010 (BRASIL, 2012), que afirma:

O nível de instrução mede a proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade que atingiram determinados anos de estudo. Em 2010, na população com deficiência, 14,2% possuíam o fundamental completo, 17,7%, o médio completo e 6,7% possuíam superior completo. A proporção denominada “não determinada” foi igual a 0,4%. Em 2010 havia, ainda, grande parte da população sem instrução e fundamental completo, um total de 61,1% das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2012).

Partimos para um recorte desses dados. Na região sul, 62,6% das pessoas de 15 anos ou mais de idade com pelo menos uma das deficiências não têm instrução ou apresentam o fundamental incompleto (BRASIL, 2012). No Paraná, conforme a SEED/PR, o número de alunos com deficiência visual, matriculados na rede estadual de ensino do Paraná, em 2015, foi o de 698 alunos com cegueira e 5700 alunos com baixa visão. Na região de Maringá, segundo dados fornecidos pelo CAP/Maringá, em 2017, os alunos cegos e com BV atendidos estavam distribuídos da seguinte forma:

**TABELA 2 - NÚMERO DE ALUNOS CEGOS OU COM BV ATENDIDOS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ**

<b>NRE</b>	<b>ALUNOS ATENDIDOS</b>
<b>Campo Mourão - Municípios: 16</b> Altamira do Paraná, Araruna, Barbosa Ferraz, Campina da Lagoa, Campo Mourão, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fênix, Iretama, Luiziana, Mamborê, Nova Cantu, Peabiru, Quinta do Sol, Roncador	<b>Cegos: 07</b> <b>Baixa visão: 16</b>
<b>Cianorte - Municípios: 13</b> Cianorte, Cidade Gaúcha, Guaporema, Indianópolis, Japurá, Jussara, Rondon, São Manoel do Paraná, São Tomé, Tapejara, Terra Boa, Tunas do Paraná e Tuneiras D'Oeste.	<b>Cegos: 07</b> <b>Baixa visão: 28</b>
<b>Loanda - Municípios: 12</b> Diamante do Norte, Itaúna do Sul, Loanda, Marilena, Nova Londrina, Planaltina do Paraná, Porto Rico, Querência do Norte, Santa Cruz do Monte Castelo, Santa Izabel do Ivaí, Santa Mônica, São Pedro do Paraná.	<b>Cegos: 03</b> <b>Baixa visão: 07</b>
<b>Maringá - Municípios: 25</b> Ângulo, Astorga Atalaia, Colorado, Doutor Camargo, Floraí, Floresta, Flórida, Iguaraçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Mandaguari, Marialva, Maringá, Munhoz de Mello, Nossa Senhora da Graças, Ourizona, Paçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio, São Jorge do Ivaí, Sarandi.	<b>Cegos: 22</b> <b>Baixa visão: 57</b>
<b>Paranavaí - Municípios: 21</b> Alto Paraná, Amaporã, Cruzeiro do Sul, Guairacá, Inajá, Itaguajé, Jardim Olinda, Mirador, Nova Aliança do Ivaí, Nova Esperança, Paraíso do Norte, Paranacity, Paranapoema, Paranavaí, Santa Inês, Santo Antonio do Caiuá, São Carlos do Ivaí, São João do Caiuá, Tamboara, Terra Rica, Uniflor.	<b>Cegos: 13</b> <b>Baixa visão: 15</b>
<b>Pitanga - Municípios: 07</b> Boa Ventura do São Roque, Laranjal, Mato Rico, Nova Tebas, Palmital, Pitanga, Santa Maria do Oeste.	<b>Cegos: 10</b> <b>Baixa visão: 17</b>
<b>Umuarama - Municípios: 19</b> Alto Piquiri, Altônia, Cafezal do Sul, Cruzeiro do Oeste, Douradina, Esperança Nova, Francisco Alves, Icaraima, Iporã, Ivaté, Maria Helena, Nova Olímpia, Perobal, Pérola, São José do Patrocínio, Tapira, Umuarama, Vila Alta, Xambrê.	<b>Cegos: 15</b> <b>Baixa visão: 44</b>
<b>Total de alunos atendidos:</b>	<b>Alunos cegos: 77</b> <b>Baixa visão: 184</b>

Fonte: SEED/CAP de Maringá. 2017.

Entendemos que todo o cidadão brasileiro, com ou sem alguma deficiência, deve ter garantidos seus direitos assegurados por leis, mas a lacuna que separa o que tem deficiência daquele que não a tem é marcada por desvantagens e restrições, o que distancia a efetivação desses direitos, principalmente quando nos referimos à educação inclusiva no ensino regular. Mesmo tendo algum avanço na legislação educacional e de inclusão que promova o respeito e o cumprimento de seus direitos, não há, muitas vezes para os alunos com DV, mecanismos de acessibilidade à aprendizagem e à participação como cidadãos brasileiros.

Fica evidente a urgência por ações inovadoras em sala de aula que possam garantir o acesso à aprendizagem digna a todas as crianças e jovens, permitindo aos que apresentam deficiências a garantia de serem protagonistas de suas escolhas. A nós, professores, que buscamos e praticamos um ensino de qualidade, cabe a continuidade das reivindicações por melhores condições de trabalho e de formação, para realmente incluirmos com excelência todos os nossos alunos no processo educativo. Cabe-nos a coragem e a ousadia para termos acesso à formação digna que pode contribuir para a efetiva inclusão desses alunos ao conhecimento. E não nos referimos apenas aos que se interessam por fazer parte da inclusão, mas a toda comunidade escolar. É inadmissível que ainda hoje não tenhamos o tema da educação inclusiva efetivamente debatido com propriedade nos ensinos de graduação e de pós-graduação.

Nesse contexto, propomos a audioteca como serviço em TA, construída pelos nossos alunos normovisuais. E qual seria a concepção de “audioteca” e de tecnologia assistiva nesta pesquisa-ação?

## 2.2 O QUE APOIA

A “audioteca” é um repositório digital sonoro, em diversos suportes (CD, DVD, MP3, MP4), disponível ao público para a audição. Em nosso caso, é um repositório de narrativas curtas indígenas e africanas, disponíveis gratuitamente em suportes digitais<sup>16</sup> aos leitores cegos ou que possam apresentar dificuldades para a prática de leitura de textos escritos.

Como envolve o uso da tecnologia, não poderíamos deixar de incluir nesta pesquisa, mesmo que sucintamente, um momento específico para tratarmos da contribuição do uso da tecnologia na educação, pois, sem ela, nosso trabalho não se efetivaria de forma eficaz. A nossa experiência de 27 anos como professora de LP, atuante nas redes estadual e privada de ensino,

---

<sup>16</sup> Reforçamos que o CAP/Maringá disponibilizará nossa audioteca para o acesso gratuito e estritamente aos leitores cegos ou com BV, em conformidade com a legislação brasileira de direitos autorais, conforme Art. 4º do Decreto Legislativo Nº 261, de 2015, que aprova o texto do Tratado de Marraqueche

confirma a discrepância entre o que se propõe e o que se pratica em relação ao acesso e ao uso das tecnologias no ambiente de ensino e de aprendizagem nas redes pública e privada de ensino.

De início, partimos do contexto do chão da escola em que muitos de nós atuamos; chão diferenciados que se mesclam entre o que é o ideal e o que é a realidade diária. Um dos entraves encontrados em muitas escolas é a ausência de incentivo e de colaboração por parte de gestores e de colegas da educação, que ainda relutam por aceitar o uso da tecnologia em sala de aula. Nem todos os gestores ou a equipe pedagógica contribuem para que se promova a participação dos professores em cursos de formação relacionados ao uso da tecnologia em sala de aula, ou mesmo apoiam para que se desenvolva uma pesquisa-ação centrada no uso adequado dos recursos tecnológicos nas aulas. Laboratórios de informática desativados ou apresentando sucatas são barreiras que desencorajam qualquer professor disposto a inovar. O mau uso dos dispositivos móveis<sup>17</sup> no ambiente escolar, como o *smartphone* e *tablets*, por exemplo, também contribui para o desestímulo de professores por praticar o letramento digital com seus alunos.

Somando-se a isso, há o despreparo técnico na própria formação acadêmica da maioria dos professores e dos funcionários, constatação quase que diária em nossa vivência. E nesse contexto, estão nossos alunos: aqueles que são considerados “normais” pela sistema educacional e aqueles que apresentam alguma deficiência, que estão alheios a quase tudo que os cerca. Mesmo tendo a lei que lhes garante respeito e cumprimento de seus direitos, a eles são negados, muitas vezes, mecanismos de acessibilidade à aprendizagem, à inclusão digital e, assim, à participação como cidadãos brasileiros.

Por outro lado, valorizando o que há de melhor nesta realidade, acreditamos que o contingente do número de educadores inovadores, que têm sucesso com o uso da tecnologia, com os pés em chão reais, é significativo, haja vista a riqueza dos relatos de experiências que ouvimos, desde trocas de experiências empíricas nas ditas semanas pedagógicas até as mais ousadas pesquisas acadêmicas, em congressos nacionais e internacionais. Assim, procuramos também contribuir, apresentando nossa intervenção metodológica, cujo suporte foi o uso da tecnologia em nossas aulas.

Antes, porém, de iniciarmos o detalhamento da intervenção, retomemos algumas considerações importantes para a melhor compreensão dos momentos de ações praticadas para

---

<sup>17</sup> Dispositivos móveis são tecnologias digitais que permitem a mobilidade e o acesso à internet. Pode-se citar como exemplos os *smartphones* e *tablets*. Disponível em: <[http://www.nuted.ufrgs.br/oa/edumobile/m1\\_dm.html](http://www.nuted.ufrgs.br/oa/edumobile/m1_dm.html)>. Acesso em 26 out. 2017.



a construção de nossa audioteca. Apresentamos um breve texto sobre o uso da tecnologia na educação, especificamente sobre a TA e sua legislação.

Embora as mídias estejam ativamente presentes na cultura deste século, tornando-se indispensáveis em alguns casos, na educação, segundo Moran (2008), elas são tratadas com certa parcimônia, angústia e até mesmo temor pelos profissionais da educação que as concebem como instrumentos de invasão à zona de conforto de um ensino focado no professor como emissor de informações. Diferentemente desse pensamento, o que propomos nesta pesquisa é justamente apresentar uma ação metodológica para a inserção adequada das mídias nos planos de ações dos professores de LP, em prol da autonomia na aprendizagem dos alunos: no caso específico, o uso de *softwares* e aplicativos digitais relacionados à gravação e edição de voz, em dispositivos móveis.

Concordamos com Neitzel (2010, p. 81), o qual assevera que temos uma quase “intoxicação informacional” pelo alastramento de informações, permitidas pelo computador e outros dispositivos tecnológicos em praticamente todas as esferas de atuação da linguagem. E tais dispositivos precisam ser reconhecidos por todos aqueles que estão no espaço escolar, como ferramentas que contribuem para tornar a nossa vida mais fácil. Não é mais aceitável o uso desses dispositivos em sala de aula como meio paliativo para ações pedagógicas mal encaminhadas. É preciso compreender que a tecnologia educacional pode ser uma excelente ferramenta de acessibilidade ao ensino de qualidade de todos os alunos (com ou sem deficiências). Isso é, sem dúvidas, um desafio; mas também urgente.

Cabe-nos repensar a forma como elas devem ser utilizadas na esfera escolar, uma vez que é inadiável aprender a aprender com as mídias do cotidiano, para que nossos alunos possam aprender a filtrar a gigantesca fonte de informações que são compartilhadas, com ou sem responsabilidade, nas redes sociais, através da internet. Aprendemos e interagimos através das mídias (bem ou mal) fora dos portões da escola, com ou sem o aval de professores ou dos responsáveis. Isso implica refletirmos o quanto nossos alunos podem estar dispersos, perdidos entre tantas opções de conhecimento, se a escola não incluir essas mídias em suas ações pedagógicas; não como forma de coerção, de punição, de preconceitos, mas como ferramentas de aprendizagem para a busca e confirmação dos conteúdos veiculados por elas; como forma de aprendizagem de leituras fluentes do mundo (letramentos) e de tudo que nos cerca em relação ao perigo da manipulação midiática de que a sociedade está à mercê. E também, nesta proposta: a de contribuir para o acesso à aprendizagem aos alunos cegos ou com baixa visão.

Dessa forma, nos atemos ao que se refere à Tecnologia Assistiva, para fundamentarmos nossa pesquisa. Seguimos as reflexões de Bersch (2013), quando retoma algumas concepções da TA: “ (...) é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.”. (BERSCH; TONOLLI, 2006, apud BERSCH, 2013, p. 2).

Complementando, a seguir trazemos o conceito aprovado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), em que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII, apud BERSCH, 2013, p. 4).

As categorias da TA (BERSCH, 2013, p. 5-11) estão agrupadas em 12 grupos: 1. Auxílio para a vida diária e vida prática (talheres modificados, roupas adaptadas, mecanismo para acessar relógio, tomadas elétricas, caneta etc); 2. Comunicação aumentativa e alternativa (pranchas de comunicação por letras ou produção de voz); 3. Recursos de acessibilidade ao computador (*hardware* e *software* que possibilitam o computador para pessoas com privações visuais e auditivas: teclados modificados ou virtuais, reconhecimento de voz, leitores de telas e de texto impresso, impressora em braille e linha braille etc); 4. Sistemas de controle de ambiente (controle remoto para controle de aparelhos eletroeletrônicos); 5. Projetos arquitetônicos para acessibilidade (edificação e urbanismo em adaptações estruturais, como rampas, elevadores, adaptações em banheiros e mobiliário etc); 6. Órteses (peças artificiais que são colocadas junto ao corpo) e próteses (peças que artificiais que substituem partes do corpo); 7. Adequação postural (assentos e encostos, almofadas no leito etc); 8. Auxílios de mobilidade (bengala, cadeira de rodas, andadores etc); 9. Auxílios para a qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com BV ou cegas (lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; os *softwares* ampliadores e leitores de tela etc); 10. Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo (aparelhos para surdez, telefones com teclado-teletipo, sistemas com alerta tátil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração etc); 11. Mobilidade em veículos (facilitadores de embarque e desembarque, elevadores para cadeiras de rodas, rampas para cadeiras de rodas, serviços de autoescola para pessoas com deficiência etc); 12. Esporte e Lazer (cadeira de rodas/basquete, bola sonora, auxílio para segurar cartas e prótese para escalada no gelo etc).

Importante destacarmos que a TA se diferencia das demais tecnologias justamente porque inclui o usuário com deficiência à vida social, possibilitando-lhe autonomia para acessar ao que não poderia, sem a TA. Nas palavras de Bersch:

Um aluno com deficiência física nos membros inferiores e que faz uso de cadeira de rodas utilizará o computador com o mesmo objetivo que seus colegas: pesquisar na web, construir textos, tabular informações, organizar suas apresentações etc. O computador é para este aluno, como para seus colegas, uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional e, neste caso, não se trata de Tecnologia Assistiva. (BERSCH, 2013, p. 11).

Em nosso caso, a audioteca se caracteriza como um recurso de TA, quando possibilita o acesso de um acervo digital<sup>18</sup> de audiolivros por todos aqueles que se encontram impossibilitados de ler textos escritos (seja em braille<sup>19</sup> ou não). Para melhor compreensão, Franklin e Menezes (2008) definem o que seria o audiolivro:

Audiolivro é um livro em áudio, no qual “os leitores”, voluntários ou profissionais contratados para esta finalidade, interpretam textos literários, científicos, ou didáticos, que, utilizando sonorizações em suas narrativas, transmitem sentimentalismo em suas apresentações. Pode ser utilizado em suportes analógicos ou digitais, capturados na internet através de *downloads* em *sites* específicos, com acesso pago ou gratuito.<sup>2</sup> Também denominado *audiobook* [...]. (Franklin; Menezes, 2008, p. 61-62). (Aspas dos autores).

Apontam os autores que o termo “livro falado” é usado pela comunidade para quando o leitor pratica a leitura branca do texto escrito, ou seja, oraliza-se pela leitura mais próxima do livro em tinta, sem presença de prosódia; os *softwares* leitores de telas ou de textos escritos também são exemplos dessa leitura branca.

Nesse contexto, direcionamos agora para a questão do uso dos direitos autorais de obras oralizadas. Sabemos que, após 70 anos da morte do autor ou da autora, eles prescrevem. Como, em nosso caso, as obras são relativamente recentes, nossa preocupação se ateve às buscas da legislação sobre o caso. Para a nossa satisfação (e da educação inclusiva), no dia 10 de setembro de 2015, foi publicado, no Diário Oficial do Senado Federal, o Decreto Legislativo nº 261/ 2015, que:

[...] aprova o texto do Tratado de Marraqueche para facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao “texto impresso” concluído no âmbito da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), celebrado em Marraqueche, em 28 de junho de 2013. [...]

<sup>18</sup> Segundo Bittencourt (2014), “[...] um documento eletrônico é todo aquele que pode ser acessado e visto por meio de equipamentos que o próprio nome sugere, como filmadora, videocassete, computador, etc. [...] Um documento digital é aquele que deve ser acessado por um sistema computacional, onde sua codificação é binária. São caracterizados como tal planilhas de Excel, músicas em MP3, vídeo em formato AVI, etc.”.

<sup>19</sup> É um sistema de leitura e escrita tátil destinado à pessoa com DV. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/sbraille>>. Acesso em: 26 out. 2017.

O presente Tratado visa a reparar a escassez de publicação de obras em formatos acessíveis a pessoas com deficiência visual, problema que lhes impede o acesso à leitura, à educação, ao desenvolvimento pessoal e ao trabalho em igualdade de oportunidades. Atualmente, menos de 5% das obras publicadas estão disponíveis em formato acessível para o uso daquelas pessoas. Nos países em desenvolvimento – onde, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), residem mais de 90% das 314 milhões de pessoas com deficiência visual –, este percentual não passa de 1%. Em razão dos índices alarmantes, a escassez de obras em formato acessível ficou conhecida como a "fome de livros".

Para cumprir seus objetivos primordiais, o novo instrumento estabelece duas exceções aos direitos autorais que permitirão (a) a livre produção e distribuição de obras em formato acessível no território das Partes Contratantes e (b) o intercâmbio transfronteiriço desimpedido destes formatos. Este último dispositivo contribuirá para expandir, de forma significativa, sobretudo nos países em desenvolvimento, o acesso das pessoas com deficiência visual ao conhecimento, na medida em que permitirá o compartilhamento de formatos acessíveis produzidos em uma Parte Contratante com beneficiários residentes de quaisquer outras Partes. (BRASIL, SENADO FEDERAL, 2015). (Grifos nossos).

Portanto, de forma inclusiva, o decreto amplia a coletividade de leitores, quando permite exceções aos direitos autorais para a TA a todas as pessoas com DV, BV ou com problemas que as impeçam de ler os textos escritos. Assim, os leitores podem contribuir com segurança à educação inclusiva, desde que o acesso aos áudios seja gratuito e especificamente acessado por pessoas com deficiências ou dificuldades em ler textos escritos.

Ainda nesse contexto, buscamos assimilar a definição de “ledor” para esta pesquisa-ação, termo a ser discutido a seguir.

### 2.3 QUEM LÊ

Na sequência desta reflexão, atentamos para a dimensão do papel social do ensino da LP, uma vez que, nos encaminhamentos metodológicos desta pesquisa-ação, a leitura<sup>20</sup> foi concebida e praticada prevendo a sua funcionalidade social. Através da construção da audioteca, nossos alunos normovisuais tornaram-se leitores para cegos. Entretanto, o que caracterizaria nosso aluno como um ledor?

Segundo o artigo 9º da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2009), a figura do ledor é uma assistência humana que garante acesso às pessoas com DV ou com BV:

(...) A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (...)

---

<sup>20</sup> No capítulo 3 desta dissertação, apresentamos reflexões mais aprofundadas sobre o tema da leitura, desenvolvido nesta pesquisa.

2.Os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para: (...) e) Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público (...). (BRASIL, 2009, n. p.).

E qual seria o significado mais apropriado para a palavra “ledor”? Segundo Borba (p. 832, 2011), ledor é “ 1. Que tem o hábito de ler, leitor; 2. Que interpreta; intérprete”. Na proposta desta pesquisa, precisamos ir além dessas concepções e citamos Moreira (2016): “De forma sintética, podemos dizer que ledor é aquela pessoa que se dispõe a realizar leituras para aqueles que não podem ler.”.

No contexto mais próximo, Silva, L.M. (2009) contribui, ampliando para o que seriam os dois tipos de leitores:

Cabe, então, diferenciar os dois tipos de leitores a quem me refiro neste texto: denomino ledor àquele que lê para as pessoas com deficiência visual e leitor cego, os que ouvem as leituras feitas em voz alta. Muitas vezes, os leitores representam a única alternativa viável para os que pretendem estudar ou se informar sobre determinados conhecimentos, mas que se encontram impossibilitados devido à inexistência de livros transcritos para o braille, ou por não poderem atingir na leitura uma fluência necessária que resulte num aproveitamento satisfatório. (SILVA, 2009, p.63).

Assim, refletindo sobre o papel social que assumiram, como leitores, nossos alunos procederam como interlocutores ativos no processo de interação verbal, possibilitada pelos momentos de construção da audioteca. Justamente por ela ser um recurso humano em TA, o atributo emocional<sup>21</sup> demonstrado por alguns alunos, ao se tornarem leitores para cegos, assumiu função impulsionadora para a mudança de atitude referente à sua postura como leitores dos gêneros, ou seja, nosso aluno-ledor percebeu que sua leitura seria um instrumento de acessibilidade a um colega cego, portanto, agiu com maior comprometimento e dedicação para que a sua leitura fosse a mais emotiva possível. Constatamos isso pelos instrumentos avaliativos aplicados por nós, durante o processo de avaliação da disciplina, como parte à pesquisa-ação (apresentações de esquetes do gênero dramático, gravações de leituras de contos e de fábulas, leituras orais espontâneas de variados gêneros discursivos apresentados à classe).

Diferentemente de outras situações em que o ledor está na presença física do ouvinte com DV, nosso aluno não pôde ter a devolutiva da leitura pelo cego, de imediato. Assim, a oralização das narrativas se restringiu à idealização do perfil do possível leitor-cego. Talvez,

---

<sup>21</sup> Nossa pesquisa-ação não objetivou analisar a possibilidade do elemento emocional e suas implicações nos processos da construção da audioteca. Entretanto, os sentimentos subjetivos e a emoção demonstrados por grande parte dos alunos-leitores puderam ser constatados pelo nosso testemunho, ao acompanharmos os processos das gravações, como também em vídeo e em áudio (depoimentos orais e espontâneos durante as gravações, demonstrações de contentamento de alguns alunos, mensagens de agradecimento de pais dos leitores pelo envolvimento dos filhos nesta pesquisa).

por isso, tenha tido tanto comprometimento e demonstrações de empatia na leitura oral e nas múltiplas gravações em áudio dessa oralização.

Quanto à variação da prosódia no ato da leitura para a gravação do áudio, coube ao nosso aluno-ledor essa escolha; houve quem fizesse questão de modificar o tom de determinadas falas (irônico, risonho, triste, desesperado, entre outros). Pelas conversas informais (informação verbal)<sup>22</sup> com pessoas cegas de nosso convívio, pudemos constatar<sup>23</sup> que um ledor engajado na leitura, que faz uso da prosódia, pode provocar melhores condições de enredamento para o leitor cego, além disso, pode trazer ao processo de interação verbal pela “leitura” dos áudios o caráter humano, pelos elementos peculiares da modalidade oral da língua. Geralmente, os leitores digitais de telas<sup>24</sup> ou pessoas leitoras neutras de prosódia (leitura branca) podem provocar aos leitores cegos a desmotivação e o cansaço no processo da audição da leitura. Por outro lado, importante destacarmos a necessidade de que as pessoas com DV ou com BV têm de também terem acesso às adaptações e transcrições<sup>25</sup> dos textos escritos para o domínio da escrita nos mais variáveis gêneros discursivos.

Moreira (2016) traz algumas considerações sobre as características humanas do possível ledor para cegos:

Das características necessárias aos leitores, afirmamos ser essenciais o amor ao próximo, paciência e responsabilidade.

O amor ao próximo é fundamental para que haja uma parceria ouvinte/ledor bem sucedida. Principalmente, se este laço se reveste de um caráter voluntário. Outra característica importante deve ser a paciência. (...) A responsabilidade, por sua vez, deve constituir-se como regente desta parceria. (MOREIRA, 2016, n. p.).

Na continuidade de nossos estudos, achamos interessante examinarmos alguns depoimentos de leitores que, embora não estivessem na mesma esfera de atuação de nossos alunos, poderiam nos orientar a respeito dessa ação. Destacamos o *blog* Litera Tortura, por

---

<sup>22</sup> Informações coletadas durante conversas com o funcionário cego do CAP- Maringá e pessoas com DV com as quais mantivemos contato via *WhatsApp*, durante os anos de 2016 e 2017, em Maringá e em Curitiba.

<sup>23</sup> A receptividade da leitura dos áudios pelos alunos cegos leitores não foi tema para esta pesquisa-ação, portanto não trouxemos aqui estudos aprofundados sobre a questão. Apresentamos, por hora, apenas resultados informais e parciais obtidos pela nossa atuação.

<sup>24</sup> Segundo O AMPLIADOR DE IDEIAS (2017), “[...] os leitores de telas são programas que, interagindo com o Sistema Operacional do computador, capturam toda e qualquer informação apresentada na forma de texto e a transforma em uma resposta falada através de um sintetizador de voz.”. Exemplos: JAWS (*Job Access With Speech*), Virtual Vision, NVDA (*Non Visual Desktop Access*), Orca, *VoiceOver* (presente em cada Mac e demais produtos da *Apple*) e *DOSVOX*, “que não é bem um leitor de tela e sim um Sistema/*Software* completo rodando em ambiente Windows. Grande parte das mensagens sonoras emitidas pelo *DOSVOX* é feita em voz humana gravada.”.

<sup>25</sup> Citamos alguns exemplos da TA para o acesso aos textos escritos por pessoas com dificuldades ou deficiências visuais: sistema braille, letras ampliadas, lentes de aumento, entre outros.

apresentar o texto de Raphael Peixoto (2013), iniciante como leitor do ENEM, em 2010, o qual traz à reflexão dos internautas sobre a diferença entre leitor e ledor:

O ledor, por sua vez, é aquele que lê em voz alta para um outro, neste caso, para os portadores de Deficiência Visual (DV). Assim, leitor e ledor realizam o ato da leitura. Neste processo, para além do ato de leitura do signo linguístico, é preciso que observemos outras questões, tais como velocidade, tempo, dicção, altura da voz, tonalidade das palavras – habilidades que podem ser desenvolvidas em algumas pessoas, mas que passará longe de tantas outras. Logo, não é todo leitor que pode se aventurar a ser ledor. (PEIXOTO, 2013, n. p.).

Ele continua resumindo parte do documentário produzido pela professora doutora Luciene Maria da Silva, intitulado “Lendo Vozes”<sup>26</sup>:

A película fala sobre a relação entre o leitor x ledor e o processo estabelecido por ambos, trazendo depoimentos de pessoas com deficiência visual e leitores. Outra questão ainda pontuada pela mesma é o olhar social para a pessoa com deficiência visual. Destacada no documentário, a questão é apresentada quando o DV coloca que o trabalho como ledor permite ao indivíduo ressignificar o olhar para a pessoa cega. Em sua reflexão, ele questiona porque a pessoa cega ocupa este lugar no imaginário social, como uma figura que necessita de ajuda, e de como as pessoas pensam no DV como um ser não escolarizado. Acreditam, por exemplo, que a leitura se dará com revistas em quadrinhos e não com material teórico, não visualizando o portador de necessidades especiais cursando um mestrado, doutorado ou graduação. (PEIXOTO, 2013, n. p.).

Evidentemente, nossos alunos tiveram oportunidades, pelo ensino da LP, para desenvolverem tais características como leitores voluntários e, assim, tornarem-se assistentes em TA para a inclusão dos possíveis colegas com problemas para a leitura. Além disso, a experiência da produção da audioteca por nossos alunos-leitores permitiu-nos conviver um pouco com parte do que seria de fato a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino.

Por isso, pensamos a educação inclusiva no ensino da LP sob a perspectiva dos letramentos, tema do próximo capítulo.

---

<sup>26</sup> Até o momento da redação desta pesquisa, não encontramos o documentário disponível para o compartilhamento.

### 3. A AUDIOTECA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO

Neste capítulo, reunimos alguns conceitos importantes que nos sustentaram para as práticas metodológicas que articulamos e aplicamos com nossos alunos para a efetivação desta pesquisa-ação. Vale ressaltar que, paralelamente, aos conceitos teóricos, optamos por tecer algumas considerações sobre nossos procedimentos, pelas quais procuramos ligar os pontos centrais dessa teia de interrelações dialógicas entre teoria e prática.

De imediato, julgamos indispensável retomarmos os estudos sobre as práticas ou estratégias utilizadas para o ensino de leitura, de escrita e de oralidade, no espaço escolar. Dentre elas, o Projeto de Letramento<sup>27</sup> (PLT) foi a prática que nos inspirou, por apresentar os procedimentos mais próximos ao que intentamos com a construção de nossa audioteca, pelos alunos normovisuais dos anos finais do EF, como serviço em TA aos leitores que possam apresentar problemas para a leitura de textos escritos. Reconsideramos a nossa prática pedagógica, a fim de entendermos um pouco melhor o que viria a ser a prática social, inserida no ensino de leitura, bem como a prática da modalidade oral da língua.

Para isso, retomamos os estudos de Kleiman (2007), os quais nos direcionam para as concepções de leitura e de escrita:

Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (KLEIMAN, 2007, p. 4-5).

Embora a questão do ensino da modalidade oral não esteja claramente evidenciado nessa citação, a oralidade é constituinte dos eventos de letramento, já que a prática da oralização dos gêneros selecionados foi indispensável para a construção de nossa audioteca. Conforme Marcuschi (2007), dentre o que se denomina como “práticas sociais”, a oralidade e o letramento se apresentam como mecanismos complementares da interação social:

De fato, hoje não é mais possível investigar questões relativas ao letramento como prática da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento na sua relação com a oralidade é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso. (MARCUSCHI, 2007, p. 46).

---

<sup>27</sup> Não seguimos metodologicamente as fases de um PLT, conforme aponta Keiman (2007), entretanto ele serviu como inspiração para o nosso trabalho.



Aqui, cumpre-nos destacar exemplos articulados à linguagem das novas ferramentas sociais da tecnologia que foram apresentadas aos nossos alunos, pelo uso de aplicativo (*WhatsApp*<sup>28</sup>), como ferramenta importante nessa interação verbal (escrita e oral). São os usos sociais da fala e da escrita que permeiam as reflexões sobre as possíveis interlocuções e isso implica afirmar que ambas manifestações (da escrita e da fala) não carregam consigo distinções de superioridade entre letramento e oralidade, como afirma Marcuschi:

[...] a) não há uma dicotomia real entre oralidade e letramento, seja do ponto de vista das práticas sociais, dos fenômenos linguísticos produzidos e dos eventos nos quais ambas as práticas se acham presentes;  
 b) oralidade e letramento são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas que exigem mais do que uma simples habilidade linguística, mas um domínio da vida social;  
 c) letramento é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social situada nos domínios discursivos e muitas vezes se acha fortemente imbricado com as práticas orais. (MARCUSCHI, 2007, p. 54).

Por isso, os eventos do letramento, nesta pesquisa-ação, foram mediados sob a dimensão das práticas sociais dos gêneros discursivos, como ferramentas ativas para a nossa pesquisa-ação, que abarcou a dimensão dos multiletramentos, praticados na construção da audioteca. Hila (2009) apresenta reflexões pertinentes a essa aproximação da prática pedagógica à prática social, com o ensino de leitura a partir dos gêneros:

Isso explica, então, a razão pela qual não podemos mais usar em sala de aula apenas a noção de tipologia textual ou de modalidade retórica - as quais definem os textos como narrativos, argumentativos, descritivos, expositivos, injuntivos, já que além de não nos comunicarmos por esses tipos de textos, eles não dão conta de desenvolver as capacidades de leitura e de escrita necessárias para a participação efetiva do indivíduo num mundo multissemiótico, no qual há necessidades de leitores não apenas do texto verbal, mas de textos que trazem múltiplos sistemas de linguagem (verbal, visual, audiovisual, gestual). (HILA, 2009, p. 7-8).

Para nós, evocar tais considerações sobre o ensino e a prática social da língua(guem), via gêneros discursivos, nos alicerçou quanto às escolhas que fizemos sobre as obras literárias indígenas e africanas, cujas temáticas poderiam aproximar o universo cultural dos alunos-lectores e dos leitores-cegos com as diferentes manifestações literárias da ética e da estética, nas referidas culturas, nem sempre valorizadas nas abordagens escolares. Além disso, fortaleceu-nos para os encaminhamentos sobre as práticas de possíveis letramentos ligados ao uso da tecnologia na educação, elemento fundamental para a construção da nossa audioteca. É assim que, quando propusemos aos nossos alunos normovisuais a produção da audioteca de narrativas literárias, como recurso em TA a alunos com cegueira ou dificuldades visuais, a nossa prática

---

<sup>28</sup> “*Whatsapp* é um *software* para *smartphones* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à internet.”. **Significados**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/whatsapp/>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

pedagógica intentou ultrapassar os limites da escola, que se diz inclusiva, vinculando as práticas de leitura e de oralidade desses gêneros discursivos à ação social da literatura e do ensino de LP.

Dessa forma, acreditamos que as práticas da leitura e da oralização dos gêneros conto e fábula poderiam deixar de ter uma função em si mesmas, para conquistarem a função social de suas práticas: possibilitarem o acesso das obras das culturas indígenas e africanas, lidas e gravadas pelos alunos-ledores, aos alunos com DV ou BV.

Para isso, consideramos uma possível abordagem linguística que poderia dar conta dos multiletramentos (midiático, tecnológico, além dos tradicionais da escrita e da oralidade) que poderiam surgir durante o processo da construção da audioteca pelos alunos normovisuais. Elegemos, para esse propósito, os aportes teóricos da ADD, em Bakhtin (1997) e Bakhtin e Volochinov (2006) e de seu Círculo, cujos estudos foram trazidos para os nossos encaminhamentos teórico-metodológicos, relacionados a alguns conceitos latentes do Interacionismo Social para o ensino, e práticas, da oralidade e da leitura, via gêneros discursivos. Apresentamos objetivamente alguns desses conceitos, neste capítulo, porque procuramos relacioná-los com os momentos da fundamentação teórica na construção da audioteca, cujas reflexões encaminharam para as escolhas possíveis: a que tipo de esfera de circulação pertenceriam as obras a serem oralizadas? A que perfil de interlocutor possível seria destinada a audioteca?

Considerando que a construção da audioteca pressupôs o uso da tecnologia em sala de aula, houve a necessidade de ponderarmos nossas práticas pedagógicas em conformidade com a ADD, relacionando-as com os possíveis letramentos na esfera/campo<sup>29</sup> escolar, uma vez que a hipermodernidade<sup>30</sup> reivindica novas percepções para os multiletramentos ou novos estudos do letramento (NEL), o que nos levou às leituras de Rojo (2009; 2015; 2016) e Rojo e Barbosa (2015).

Fundamentamo-nos em Candido (1995), Martins e Gomes (2010) e Cosson (2014 a b), quando o enfoque foi o letramento literário. Dentre as pesquisas desses autores, harmonizamos com as suas concepções de ensino de leitura e de literatura, como também suas

---

<sup>29</sup> Adotamos a expressão esfera/campo em conformidade com os estudos de Rojo e Barbosa (2015, p. 57) ao apresentarem reflexões sobre as “esferas de circulação de discursos”, de Bakhtin, e de “campo”, em Bourdieu.

<sup>30</sup> “Lipovetsky (2004), com outros autores como Charles (2009), vai postular o conceito de hipermodernidade, que procura salientar não a superação, mas a radicalização da modernidade.”. (LIPOVETSKY apud ROJO; BARBOSA, p.116, 2015).

contribuições, imperiosas para o processo de nossa curadoria referentes às obras indígenas e africana, contidas na audioteca.

Resta-nos acrescentar que todos esses conceitos comungaram com a concepção dialógica da língua(guem), tópico a seguir.

### 3.1 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ORALIDADE

Para sustentarem as práticas leitora e da modalidade oral, nos processos da construção da nossa audioteca, revisitamos alguns conceitos dos estudos de Bakhtin (1997). Eles foram indispensáveis para compreendermos essas práticas, nas possibilidades de encaminhamentos metodológicos, sob o olhar da ADD, subsidiando-nos para a aproximação de nossos estudos acadêmicos com a nossa prática, no ensino de LP, voltado aos letramentos.

A metodologia aplicada para a construção da audioteca por nossos alunos normovisuais baseou-se na concepção de língua(guem) sob o viés do dialogismo e, portanto, sob a perspectiva do “gênero do discurso ou discursivo”, que é assim apresentado por Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Para o autor, os gêneros discursivos são os enunciados vivos (orais e escritos) “relativamente estáveis”, que interagem nas variadas e infindáveis esferas de atuação humana. Ou seja, as relações estabelecidas com a utilização da língua em suas esferas promovem os gêneros de discurso, com suas especificidades linguísticas direcionadas às atuações e à comunicação humanas. Dentre essa infinidade de esferas da atividade humana, as fábulas e os contos indígenas e africanos, que compuseram a audioteca, são gêneros discursivos da ordem de narrar, pertencentes à esfera literária.

Ora, essencial é relembrarmos que esta pesquisa-ação teve como propósito final a construção da audioteca, com as oralizações da fábula e do conto indígenas e africanos, através das práticas de leitura silenciosa e oralizada dos ditos gêneros discursivos. Portanto, isso implica considerarmos algumas situações apresentadas no processo da construção da audioteca:

nossos alunos normovisuais praticaram as leituras a) silenciosa e b) oralizada (dramatizada) dos gêneros fábula, lenda e conto indígenas e africanos (pertencentes à esfera literária), o que lhes foi oportunizado pelas c) constantes gravações e regravações dos áudios, que d) seriam acessados pelos leitores-cegos. Esses quatro momentos abordariam interrelações comunicativas sob duas perspectivas em relação aos gêneros e suas esferas: a do leitor-ledor, normovisual, e a do leitor-cego<sup>31</sup>.

Durante todo o processo da construção da audioteca, procuramos permitir aos alunos-lectores e seus possíveis interlocutores<sup>32</sup> que pudessem perceber que as tais “histórias curtas”, a serem lidas por eles, seriam ressignificadas em nossas atividades, pois cada enredo traria consigo enunciados concretos e específicos às culturas indígena e africana, com diferentes formas de apresentarem seus mundos ao mundo do possível leitor; que cada enredo assumiria seu papel social de mostrar-nos como agiram e pensaram os personagens indígenas, africanos e afro-brasileiros, cujos comportamentos nos invocariam às questões da ética e das culturas de cada povo, inseridas em determinados tempos e espaços sociais; que as inúmeras tentativas de leituras, considerando os contextos de produções de cada fábula e de cada conto oralizados, seriam necessárias para que a nossa audioteca realmente se tornasse um serviço em TA e com qualidade.

É assim que, em conformidade com o pensamento bakhtiniano, a oralização da fábula e do conto, por nossos alunos normovisuais, não se concentrou na leitura por si, como se os gêneros estivessem ociosos e nada dissessem de prático, mas sim propiciaria aos leitores a percepção, mesmo que intuitiva, de que eles seriam discursos vivos, que poderiam dialogar com o nosso mundo, através de seus respectivos elementos composicionais – “conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p. 280). As práticas, quase que diárias, de leitura e de oralização, com o objetivo de construir a audioteca como serviço em TA, poderiam conduzir nossos alunos-lectores ao reconhecimento pragmático, mesmo que inconsciente (epilinguismo) das condições da sequência narrativa<sup>33</sup>, representadas pela fábula e pelo conto.

---

<sup>31</sup> A receptividade da audioteca pelo leitor-cego foi avaliada parcialmente nesta pesquisa, através das devolutivas informais do funcionário com DV, representando o CAP, e de nossa aluna cega, matriculada na rede regular de ensino.

<sup>32</sup> Optamos pela expressão “alunos-interlocutores”, neste momento da reflexão, por entendermos que na perspectiva da ADD, os alunos normovisuais leitores interagiram na relação dialógica com os gêneros discursivos selecionados com a função social de prestarem um serviço em TA, portanto sujeitos ativos, participantes do acontecimento da produção da audioteca, que pressupõe questões éticas e estéticas para a sua efetivação.

<sup>33</sup> Para futuros estudos sobre o ensino da sequência narrativa, sugerimos a leitura de Wachowicz (2012, p. 56-69).

Esclarecemos isso porque, para a construção da audioteca, não intentamos exaurir esses gêneros discursivos como objetos de estudos, entretanto a convivência com as práticas de leitura e de oralização poderia ser fundamental para o progresso de aprendizagem significativa, em momentos outros e com objetivos diferenciados aos da nossa pesquisa-ação, como bem esclarece Kleiman (2007):

Quando o conteúdo (qualquer que seja) não constitui o elemento estruturante do currículo, a pergunta que orienta o planejamento das atividades didáticas deixa de ser “qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos, textuais ou enunciativos?” porque o professor, com conhecimento pleno dos conteúdos do ciclo e ciente de sua importância no processo escolar, passa então a fazer uma pergunta de ordem sócio-histórica e cultural: “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”. (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Nessa reflexão, priorizamos, em primeiro plano, a experiência da oralização das narrativas indígenas e africanas a nossos alunos, com o intuito de propiciar-lhes a vivência com o mundo letrado, na esfera literária, cujas provocações poderiam encaminhar às novas e gradativas conquistas linguísticas e literárias, como também aos novos letramentos midiáticos. Mesmo que ficcionais, em tais narrativas, a língua(guem) se apresentou aos interlocutores (alunos-lectores), ligada intrinsecamente a um contexto ideológico, uma vez que tais obras reivindicam uma identidade cultural própria indígena e da negritude.

De fato, a forma linguística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 96). (Grifo do autor).

Ao conceber o discurso como realidade da língua(guem), entendemos, assim, que ela (a língua) é dialógica por natureza, o que implica a atitudes responsivas desses interlocutores. Conforme os elementos composicionais da fábula e do conto fossem internalizados, através da prática da leitura dramatizada (oralizada) que o aluno-lector pudesse fazer de cada fábula ou conto, as marcas ideológicas das culturas indígenas e africanas, explicitamente ou não presentes nas obras literárias, poderiam ser também apreendidas por ele, que, a seu tempo, possivelmente demonstraria uma resposta responsiva ativa diante de suas leituras: poderia contestar, admirar, rejeitar ou não as ações e reflexões dos personagens (do índio, do africano, do branco ou dos animais) ou mesmo dos autores das obras.

No contexto de produção da audioteca, na outra ponta deste dialogismo, assumindo o papel de leitor<sup>34</sup> (locutor) de uma narrativa literária, nosso aluno possivelmente (re)produziria também outros discursos (enunciados), possivelmente impregnados de ideologias pela sua prosódia (ou ausência dela), podendo a sua (re)leitura oralizada, assim, influenciar ou não o leitor-cego (interlocutor).

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Cabe-nos tecer uma reflexão hipotética, na tentativa de averiguarmos sobre um outro possível estilo oralizado do nosso aluno-ledor: durante a oralização de uma fábula ou de um conto, ao ler em voz alta esse gênero discursivo, com o objetivo claro de dar assistência ao aluno leitor-cego, nosso ledor poderia interligar-se com as vozes (falas de personagens) presentes no enredo e poderia dar diferentes estilos à sua performance oral<sup>35</sup> da narrativa, daquele que poderíamos depreender do texto, numa leitura que não seja assistência em TA. Retomemos Bakhtin (1997), em outra passagem da obra:

Chamamos estilo a unidade constituída pelos procedimentos empregados para dar forma e acabamento ao herói e ao seu mundo e pelos recursos, determinados por esses procedimentos, empregados para elaborar e adaptar (para superar de modo imanente) um material. Qual é a relação existente entre o estilo e o autor em sua individualidade? Qual é a relação do estilo com o conteúdo, ou seja, com o mundo dos outros, objeto de acabamento? Qual é o significado da tradição no contexto de valores do autor-contemplador? (BAKHTIN, 1997, p. 216).

Citamos também Cosson (2014 a), que, ao abordar a leitura em voz alta como uma das práticas da leitura literária, sugere a “interrelação dialógica” (BAKHTIN, 1997) entre os interlocutores ativos da comunicação verbal:

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social. (COSSON, 2014 a, p. 104).

<sup>34</sup> Teríamos aqui um novo tema interessante para futuras pesquisas relacionadas ao possível sugestionamento literário, marcado pela oralização subjetiva do ledor, ao leitor-cego.

<sup>35</sup> Referimo-nos à leitura dramatizada das falas de personagens e de narradores, percebidos pelos leitores, durante a oralização dos gêneros.

Conseqüentemente, ponderamos sobre a prática da leitura oralizada e suas implicações para a construção da nossa audioteca e seus iminentes resultados como TA. Para isso, buscamos na recente Base Nacional Comum Curricular<sup>36</sup> (BNCC) (BRASIL 2017a), que traz a prática da oralidade/oralização como uma das habilidades em todos os “campos de atuação” do ensino de LP:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (BRASIL, 2017, p.159). (Grifos nossos).

Mas qual seria então a concepção do termo “oralização” nesta pesquisa-ação? Marcuschi e Dionisio (2007) definem a questão entre fala e escrita, adentrando sobre a oralização:

Contudo, mesmo que se diga que a fala e a escrita se caracterizam como som e grafia, isso não é muito simples de sustentar, visto que, se a realização fônica ou sonora é uma condição necessária para a língua falada, ela não é uma condição suficiente. Isso quer dizer, como muito bem lembra o linguista alemão Gerd Antos (1982, p. 184), que “a língua falada não equivale à língua oralmente realizada”. Isso é facilmente compreensível quando se observa a possibilidade de leituras em voz alta ou oralização da escrita, o que não torna aquele texto oralizado um texto falado. Não se pode confundir oralização com oralidade. (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 68).

A oralização, de maneira genérica, é a “oralização da escrita e não de língua oral” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p.18), pois teve como base o texto escrito. Entretanto, acreditamos que a oralização, em nossa pesquisa-ação, poderia ser ressignificada, como instrumento de ação social, que acolhe o outro (que lê ouvindo), quando presta-lhe também um serviço, além da sociabilidade. Portanto, é uma prática de letramento porque extrapola o conceito de “ler o que está escrito” para a concepção de “interagir com o que está escrito”.

---

<sup>36</sup> Não intencionamos tecer o estudo crítico da BNCC nesta dissertação; procuramos tão somente apresentar como esse documento fundamenta e propõe as práticas de letramentos que dialogam com a nossa proposta.

Em outras palavras: quando nosso aluno leitor praticou a leitura em voz alta dos gêneros fábula, lenda e conto indígenas e africanos, com uma intenção comunicativa, valorizando a sua proficiência leitora, o volume da voz, a dicção das palavras, a respiração e a entonação, com o propósito de se tornar um leitor e prestar um serviço em TA, a prática da oralização desses gêneros deixou de ser mecânica, para ser significativa para ele. Portanto, a oralização desses gêneros tornou-se um discurso significativo, tendo em vista a educação inclusiva:

[...] falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina. (MARCUSCHI, 2007, p.9).

Isto posto, mesmo não pretendendo aprofundarmos com o ensino metalinguístico dos gêneros discursivos na esfera literária, os próprios alunos poderiam perceber, pelas práticas epilinguísticas, o que seriam os tais “gêneros discursivos” da ordem de narrar, isto é, que seriam esses “enunciados concretos” (BAKHTIN, 1997, p. 280) que dariam vida às modalidades oral e escrita, utilizando-se desses gêneros discursivos (conto, lenda ou fábula) para “contarem as vidas diferentes que os índios e africanos teriam em seus mundos” (informação verbal)<sup>37</sup>, como definiu oralmente uma das alunas, durante conversa prévia que tivemos em um dos ensaios para a gravação das narrativas.

Por isso, entendemos que as práticas epilinguísticas, no processo da construção da audioteca, seriam as mais adequadas para dar conta das práticas de leitura e de oralização, sob a perspectiva bakhtiniana e dos novos letramentos, justamente pela presença das novas tecnologias usadas, em sala de aula. As prováveis reflexões intuitivas e/ou empíricas dos alunos-leitores sobre a leitura e a oralização dos contos, lendas e das fábulas (e implicações da literalidade) e sobre a manipulação de dispositivos móveis, no contexto de seu uso para a construção da audioteca, poderiam ser aplicadas em situações reais de interação comunicativa.

Portanto, foi lido, oralizado e gravado cada gênero não apenas para cumprir uma das etapas do processo avaliativo da disciplina, não apenas para “ler o que estava escrito”, mas para aprender com os possíveis domínios (ou não) das múltiplas formas do discurso literário para ressignificar a leitura oralizada, como serviço a quem não poderia ler. Tal pensamento foi confirmado com a retomada de estudos dos PCNs:

---

<sup>37</sup> Definição espontânea de uma aluna, durante um dos ensaios para gravação de um conto indígena, em Maringá, abril de 2017.



A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam e leem, que poderão falar sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições. [...]. Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. [...] é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 28; 33).

Logo, não houve a intenção de aplicarmos, com os nossos alunos, análises aprofundadas e sistemáticas desses gêneros discursivos lidos e oralizados por eles, embora procuramos distinguir, sempre que solicitado, a organização composicional de cada gênero, através do contato direto com a materialidade literária dos elementos distintivos entre o conto<sup>38</sup>, a lenda e a fábula, que foram lidos integralmente tantas vezes foram necessárias, em sala de aula e fora dela. Procuramos evitar, assim, o tratamento generalizado, como “tipos” de textos narrativos, expressão comum no ensino tradicional (HILA, 2007), para os alunos assimilarem, intuitivamente (epilinguismo), os gêneros discursivos na esfera literária (fábulas, lendas e contos).

Da mesma forma, esforçamo-nos para potencializar o diálogo polifônico (BAKHTIN, 1997) cultural, pelo ensino da leitura de narrativas curtas, ligadas à esfera da literatura afro-brasileira e indígena: as vozes<sup>39</sup> de narradores e personagens que contam suas histórias indígenas e africanas. Vozes alheias que dialogam entre o ficcional e o real. Como assevera Bakhtin:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em grau variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1997, p. 314).

---

<sup>38</sup> Foi bastante comum os alunos manifestarem oralmente, durante a leitura do conto e da fábula, a seguinte afirmação: “Nossa, professora, agora entendi o que é fábula!”. O que foi confirmado por nós, diante das atuações deles apresentadas como resultados parciais dos instrumentos avaliativos (orais e escritos) aplicados no processo de ensino da LP.

<sup>39</sup> Entendemos, por hora, que a “voz” de personagens e de narradores nas obras lidas assumiram postura ideológica nos enredos indígenas e africanos, além de serem caracterizados como “falas” por meio dos discursos direto, indireto ou indireto-livre, na esfera literária.

Kraemer (2014) apresenta estudos sobre essa alternância de vozes alheias e de atitudes responsivas, na experiência discursiva, especificamente ao que se refere às tramas condensadas da esfera literária, como é o caso do conto (também incluiríamos a lenda e a fábula):

O conto é um gênero discursivo, um elo na cadeia da comunicação discursiva do campo literário. Os seus limites são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Ele é impregnado de vozes, não bastando em si mesmo, refletindo e retratando outros discursos da mesma esfera ou de esferas diferentes. (KRAEMER, 2014, p. 126).

Já a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta no “âmbito do Campo artístico-literário” algumas considerações importantes sobre a leitura dos gêneros narrativos:

Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos.

[...] Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p. 136-137). (Grifos nossos).

Assim, o enfoque que demos ao tratamento da leitura literária para esses gêneros narrativos foi o de promover, entre nossos alunos-lectores, o entendimento de que cada gênero discursivo pudesse apresentar diferentes culturas, através das escolhas feitas por seus possíveis interlocutores-autores indígenas, africanos ou afro-brasileiros, à medida que manifestassem seus respectivos discursos (enunciados vivos) pela literalidade de suas obras. Por sua vez, esses discursos, dotados de posicionamentos ideológicos, poderiam ser valorizados ou não pela nossa sociedade, a depender do enfoque ideológico dado às múltiplas relações de poder, presentes nos enredos das narrativas, quando problematizações da ordem indígena e africana vêm à tona, como processo de diversidade, de inclusão, de letramentos. Para esse tema, seguimos com os estudos sobre o que vem a ser os “Estudos de Letramentos”, assunto do próximo tópico de nossa dissertação.

### 3.2 MULTILETRAMENTOS

Considerando que vivemos uma modernidade líquida (BAUMAN, 2007), em que as relações humanas interagem instantaneamente com uma infinidade de múltiplas formas de

acesso à informação, ao conhecimento e desenvolvimento das linguagens, é perceptível que a escola ainda enfrenta muitos desafios em sua função como formadora.

As pessoas conseguem sobreviver nessa modernidade líquida aplicando muito pouco do que aprenderam nos bancos escolares, uma vez que os conteúdos programáticos das áreas do conhecimento parecem se apresentarem distantes da realidade contemporânea. Elas aprendem quase sozinhas, imersas nas redes de interações sociais; conseguem ir e vir, reivindicar e emocionar. São pessoas comuns que, por hora, sentem-se satisfeitas com suas conquistas. São pessoas que apresentam letramentos suficientes, entretanto outros possíveis poderão lhes trazer novas oportunidades. E, para isso, sabemos que a escola pode e deve contribuir.

Assim, pressupomos que esta pesquisa-ação poderia alcançar dimensões que ultrapassariam as ações pedagógicas do ensinar a codificar símbolos, em direção aos estudos dos letramentos, pela construção da audioteca como serviço em TA a nossos alunos normovisuais dos anos finais do EF, uma vez que nossos alunos poderiam interagir com as novas tecnologias, ou seja, com os enunciados da mídia digital, bem como com o aporte de aplicativos (nos dispositivos digitais) para a construção dela.

Nossas reflexões buscaram averiguar novamente na BNCC (BRASIL, 2017) como esse processo estaria previsto, quando o documento apresenta o conceito de “letramentos” no ensino de LP:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. [...] Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. [...]

A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (BRASIL, 2017, p. 65-66).

Desse modo, procuramos compreender um pouco melhor o que seriam os Novos Estudos do Letramento (NEL) ou *New Literacy Studies* (NLS) para possíveis respaldos em nossas práticas de leitura, de oralização e do uso da tecnologia, no contexto de produção da audioteca. Buscamos em Rojo (2009; 2015; 2016) os subsídios teórico-metodológicos que pudessem ser agregadas à nossa pesquisa, quando focamos o uso de aplicativos (dicionário eletrônico, gravador de voz, editor de áudio, *WhatsApp*) disponíveis nos dispositivos móveis manuseados em nossas aulas (aparelho *smartphone*, *notebook* e computador), com o propósito

de dialogarmos com os novos enunciados digitais que pudessem garantir o sucesso no processo de construção da audioteca, neste contexto da hipermodernidade. Segundo a autora, tais enunciados que circulam na mídia podem ser caracterizados como gêneros de discurso:

Se pensarmos em gêneros de discurso, revisando a Teoria de Gêneros Discursivos de maneira transdisciplinar, poderemos caracterizar os enunciados que circulam em mídia digital como gêneros discursivos híbridos, que incorporam novos letramentos: novas técnicas a partir de novas ferramentas; novas formas de composição (hipertexto/hipermídia, hibridação, REMIX) e, decorrentemente novas estéticas e novas éticas (LANSHEAR; KNOBEL, 2011), que permitem ecoar novos estilos e temas em sentido bakhtiniano, sem abandonar e acentuando o dialogismo. (ROJO, 2016, *slide 73*).

Oportunizamos a nossos alunos-letores o contato e o uso efetivos das múltiplas possibilidades de dialogismo entre as modalidades escrita e oral da língua(guem), por meio do uso e do domínio de ferramentas tecnológicas, ligadas às práticas sociais como formas de inclusão<sup>40</sup>. O uso constante das ferramentas digitais de gravação e edição de áudio de nossos alunos, tanto no *smartphone* como no estúdio de gravação, poderia alimentar procedimentos ousados, em busca da autenticação desses “novos letramentos digitais da hipermodernidade” (ROJO, 2015) na sala de aula e fora dela. Essa inclusão poderia ser efetivada ao aluno-ledor, que seria, paulatinamente, incluído pelas suas práticas sociais de leitura, oralização e tecnológica, revolucionando conosco o processo de ensino e de aprendizagem pela sua postura crítica e seu protagonismo, ao colaborar com a TA.

Portanto, em uma das pontas dessa interrelação dialógica, apresentar-se-ia o leitor com deficiência, ou seja, o interlocutor a quem a audioteca se destinaria como serviço em TA. E a ele, possivelmente, se abririam outros múltiplos processos de inclusão, pelos estudos do letramento da educação especial.

### 3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

Relembramos que a nossa prática foi inspirada no PLT, portanto o enfoque do letramento literário esteve vinculado à construção da audioteca, cujos gêneros discursivos selecionados foram oralizados e gravados pelos alunos-letores normovisuais, a fim de se prestar um serviço em TA. Nossa primeira intenção, portanto, foi a de contribuir para a inclusão dos leitores com DV ou BV às tais narrativas literárias indígenas e africanas, cujas futuras práticas metodológicas poderiam conduzir ao letramento literário deles.

---

<sup>40</sup> Nossa audioteca, como já mencionado, é uma delas.

Além disso, o processo de construção da audioteca pelos alunos normovisuais possibilitaria também o trato com a leitura das obras literárias, pelo viés da ADD, em busca de prováveis sentidos dessas obras como meios de letramentos. Conforme os tópicos anteriores nesta dissertação, procuramos esclarecer que a nossa pesquisa-ação não objetivou aplicar a nossos alunos as estratégias para a análise textual desses gêneros discursivos. Ao menos, não neste momento.

O que pretendemos foi intensificar as práticas ledoras e leitoras de nossos alunos normovisuais dessas narrativas para a percepção dos prováveis significados práticos que os enredos poderiam trazer, à luz de conhecimentos ideológicos das diferentes culturas humanas, representadas pelos comportamentos de seus personagens literários (índios e negros). Cada gênero oralizado e disponibilizado em áudio representou “mais do que a presença de um código” porque “quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização”, como bem afirmou Candido (1995, p. 178).

Logo, a prática de leitura, através da construção da nossa audioteca, aproximou-se da ressignificação da leitura oralizada, como viabilidade para o letramento literário, ou seja, os atos de ler e de oralizar a fábula e o conto indígenas e africanos, além de objetivarem a fruição do leitor-ledor, passaram a estar inseridos no processo educativo, verdadeiramente como prática social, oferecendo sentidos para a prática leitora. Tratou-se, portanto, de experimentar uma das “possibilidades de leitura da literatura” (COSSON, 2014 a), em seus modos de leitura, com o objetivo claro de ser um serviço em TA.

De maneira espontânea, o que testemunhamos é que a vontade de ler de nossos alunos se esgota gradativamente, conforme eles avançam para uma etapa seguinte, na caminhada escolar. Mas são devoradores da literatura que lhe é acessível fora dos muros da escola ou daquela que está distante das imposições avaliativas de seus professores. Isso talvez ocorra por a literatura, didatizada, estar atrelada às nossas metodologias analíticas e fragmentadas das obras, ou mesmo, pela inacessibilidade a algumas delas. E incluímos nesse contexto os leitores-cegos e aqueles que apresentam dificuldades para a leitura escrita, que podem estar longe do processo do letramento literário, uma vez que são insuficientes os números de obras literárias adaptadas em braille e disponíveis a eles, principalmente com temáticas indígenas e africanas.

Oportuno, neste momento de reflexão, é retomarmos Candido (1995, p.169), cuja obra contempla o “direito à literatura”. Neste contexto histórico-social de sensação de regresso das

questões humanas, as palavras do autor fazem muito sentido, quando propõem a volta da esperança, em prol dos direitos humanos. Diferentemente do momento histórico retratado na obra, a sociedade brasileira, nestes últimos anos, parece ostentar com prazer o discurso de ódio ao que lhe é diferente e parece fortalecer a desigualdade social. E neste cenário estão os nossos alunos pertencentes à classe popular, com ou sem deficiências, vivenciando os paradoxos de uma sociedade em transição.

Tal cenário parece ser contemplado e recebe destaque na BNCC (BRASIL, 2017, p. 133-134) no capítulo introdutório de LP sobre as práticas de linguagem, objeto de conhecimento e habilidades, nos anos finais do EF: “A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas.”.

Quando contextualizamos esse momento de intolerância pelo que passa nossa sociedade, apropriado é trazeremos agora a definição humanizadora que Candido (1995) dá à literatura, como uma necessidade profunda do ser humano, em todos os espaços e tempos:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela [...]. Ela não *corrompe*, nem *edifica*, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1995, p. 174; 176). (Grifos do autor).

Ora, trazer à sala de aula as obras relacionadas ao contexto histórico-social-cultural dos grupos não reconhecidos por esta sociedade elitista é um ato revolucionário e humanizador. Entretanto, Candido também expõe a necessidade de se efetivarem, pela empatia, as oportunidades para o conhecimento, apreciação, deleite das obras ditas eruditas pelos leitores das classes populares e, aqui, cabe-nos incluir também, como já foi dito, os leitores com DV e BV. Ter acesso às todas as manifestações da literatura, com funções contraditórias e humanizadoras, é um direito que pertence a todo cidadão.

Isto posto, reafirmamos, o caráter democrático e humanizador deflagrado na construção de nossa audioteca, como serviço em TA. Para além de contribuir com a educação inclusiva, nossa audioteca aconchegaria os sentidos da leitura da literatura indígena e africana, aos olhos e aos ouvidos atentos de todo leitor sedento por vivenciar a literatura, para e de todos.

### 3.3.1 LENDO A LITERATURA

Refletimos sobre a competência leitora de nossos alunos-letores inseridos no processo da construção da audioteca, partindo do princípio de que ler implica dialogar com os gêneros discursivos orais e escritos e de que esse diálogo multissemiótico se realiza dentro e fora da escola. Retomamos primeiramente como a leitura é concebida na BNCC (BRASIL, 2017):

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

[...] O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...]. (BRASIL, 2017, p. 69-70).

Amplificando essa concepção de leitura no documento, a prática de leitura literária, em nossa pesquisa-ação, procurou valorizar a ressignificação da prática ledora de cada aluno-leitor, ou seja, focamos em praticar as oralizações dos gêneros literários, em função do serviço em TA.

Assim, dentre as práticas de leitura literária encaminhadas por Cosson (2014 a), elegemos algumas delas para nossa sustentação teórica-metodológica: a) leitura silenciosa sustentável (LSS) - é a rotina de leitura livre, pela qual os leitores podem ler livremente quaisquer gêneros discursivos, objetivando o hábito de leitura e sua constância; b) leitura em voz alta - essa prática de leitura deixa de ser apenas a oralização de textos escritos para ser ressignificada como atividade social; em nosso caso, como serviço em TA; c) sacola de leitura - uma sacola contendo variadas obras literárias fica à disposição dos alunos para que possam escolher livremente uma obra para a leitura silenciosa, após a finalização de atividades em classe ou durante quaisquer outros momentos disponíveis para a leitura; d) dramatização - interpretação cênica do texto literário (leitura dramatizada), que se distingue<sup>41</sup> da leitura em voz alta.

Essas maneiras de ler o texto literário foram estruturando nossa audioteca, juntamente com o suporte funcional do uso da tecnologia, como ferramenta de acessibilidade e compartilhamento das obras literárias lidas durante todo o processo de leitura pelos alunos.

---

<sup>41</sup> A leitura em voz alta dispensa a encenação, o cenário, o figurino ou outros elementos próprios da arte dramática.

### 3.3.2 A CURADORIA DA LITERATURA INDÍGENA E AFRICANA

As obras literárias que constituíram nossa audioteca foram escolhidas por nós, após a pesquisa e a leitura de autores indígenas, africanos e afro-barsileiros, sugeridos na disciplina de “Leitura do texto literário”, ministrada pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Margarida da Silveira Corsi (Profletras/UEM), bem como pela pesquisa no *site* da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Dentre tantas outras opções, priorizamos e selecionamos as obras disponíveis na biblioteca do colégio para se garantir o acesso do aluno a elas, respeitando a idade indicativa delas.

Nesta seção, supomos ser interessante trazer à reflexão o contexto sociocultural da curadoria<sup>42</sup> docente para a prática de leitura literária nos anos finais do EF. Pensar sobre a diversidade na literatura exige nossa responsabilidade pelas indicações de leituras a nossos alunos, principalmente diante de um contexto histórico tão perturbado em que nos encontramos, no momento em que aplicamos esta pesquisa. Trazer diligentemente questões da cultura das minorias para dentro da sala de aula é mais que ousadia: é uma ação inclusiva e democrática. Por isso, sentimos a necessidade de nos fundamentar sobre os critérios para a curadoria.

Entendemos que o professor curador é um dos responsáveis pelas escolhas das obras a serem lidas em sala de aula pelos alunos. Estudioso sobre o letramento literário, Cosson (2014 b) afirma que os critérios para escolha de livros são diversos. Independentemente da esfera social a que essa escolha esteja vinculada, ela (a escolha): “[...] nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores que vão desde a forma como os livros são organizados por catálogos, passando pelas estantes, até aos mecanismos de incentivo ao consumo comuns à maioria dos produtos culturais.”. (COSSON, 2014 b, p. 31).

Além disso, outros fatores já pré-estabelecidos podem interferir, como a situação econômica, o prestígio de escritores, de editoras, a pressão institucional etc. Sabemos que, na escola, há três situações que direcionam tais escolhas: primeira, as sugestões de especialistas, que direcionam as opções conforme seus ideais e conjecturas institucionais; segunda, a adequação dos textos às idades dos alunos, formatando o acesso e a apreciação ou não deles com as obras e, por fim, a ambientação e condições físicas de leitura das obras, quase sempre inapropriadas e inatingíveis aos alunos: bibliotecas mal administradas, quase sempre sinônimas de expiação de maus comportamentos, lugar de pagar os castigos. Nesse contexto, as escolhas

---

<sup>42</sup> “Curadoria não é apenas a organização de obras, autores num dado suporte ou evento, mas a organização de um mundo, o esforço em busca de sentido.”. (JUVA, 2013, np). Disponível em: < <http://outroscriticos.com/curadoria-em-literatura-possibilidades-curativas/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.



de livros se tornam enfadonhas para a grande maioria dos professores<sup>43</sup> e/ou responsáveis por elas, porquanto parece ser menos complicado e trabalhoso optarem pelas indicações de catálogos, uma vez que já estão justificadas e sustentadas por referências canônicas.

No contexto da nossa pesquisa-ação, relembramos que o “texto literário” foi concebido como “discurso”; neste caso, produto social da esfera literária. O que escrevemos ou falamos (o que quisemos interagir discursivamente com nossos alunos) foi determinado pelas escolhas que fizemos e escolhemos os gêneros discursivos da fábula e do conto indígenas e africanos, como promotores para a reflexão de todos seus leitores (com ou sem deficiências) sobre a presença, a interação dessas literaturas na nossa cultura. Concordamos com Cosson (2014 b) que muito mais enriquecedor que ler obras, é a criticidade que se alicerça dela, já que a leitura é prática social polissistêmica, abarcando várias manifestações literárias, além das canônicas.

Em relação à diversidade, faz-se necessário ter como foco um letramento literário firmado na tolerância e na formação identitária de pessoas que vivem à margem devido aos preconceitos estabelecidos por ações individuais ou coletivas em nossa sociedade. É fato, como dito, que vivenciamos momentos críticos de intolerância, de racismo e de preconceito, atingindo os povos indígenas, africanos, asiáticos, bem como as pessoas com deficiência, homossexuais e outros grupos que caminham à margem dos direitos iguais perante a sociedade. Embora existam leis que asseguram o contrário, sabemos o quanto, na vida diária, essas pessoas são discriminadas por ações, palavras ou mesmo por intenções dissimuladas. E nossos alunos, sendo a sociedade, vivenciam esse mesmo contexto no ambiente escolar e fora dele, sejam como agentes do preconceito, como testemunhas ou vítimas dele.

Entendemos que o ensino da literatura, sendo arte humanizada e que humaniza (Candido, 1995), é um mecanismo de transformação e de resgate do homem, por conseguinte, da sociedade. E, ao oportunizarmos, adequadamente em nossas aulas, momentos de apreciação e de conhecimento da literatura indígena e africana, propiciamos reflexões importantes sobre a nossa identidade e o sentimento de pertencimento da população indígena e afrodescendente, o conhecimento e o respeito pelas nossas origens étnicas. Assim, esta pesquisa-ação esteve voltada aos mecanismos literários para a reflexão crítica da diversidade, como subsídio de desenvolvimento de uma cultura de tolerância e de resgate de nossas raízes.

---

<sup>43</sup> Aqui, cabe-nos refletir sobre o caráter de responsabilidade, assegurado ou não, na formação leitora dos professores, já que há professores leitores e não leitores atuando como formadores de leitores.

Na legislação brasileira, encontramos nossa sustentação. A Lei Federal nº 10.639/03 vem alterar a Lei nº 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como segue:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003). (Grifo nosso).

Portanto, é estabelecida a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo país, especificamente em Literatura, em nosso caso. Conquista essa que se deve aos movimentos da negritude brasileira, cuja trajetória de luta constante e árdua mostra à sociedade o quanto carregamos da riqueza cultural dos povos africanos.

Em 2008, a Lei nº 11.645 atualiza a LDB, introduzindo a valorização do povo indígena pelas suas contribuições à história brasileira.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”. (BRASIL, 2008). (Grifo nosso).

Conseqüentemente, no que compete à prática leitora com questões do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) de Língua Portuguesa do Estado do Paraná, encaminham aos professores a seguinte orientação:

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural quanto aos problemas sociais contemporâneos e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária. Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais. (PARANÁ, 2008, p.26).

Nas DCEs (2008), a referência ao ensino das literaturas africana, afro-brasileira e indígena é apresentada como nota de rodapé, pela qual há a indicação de que se tenha, por parte dos docentes, a sensatez e a reflexão sobre o contexto histórico-social de suas classes, vinculando essas literaturas à necessidade de abordagens nos planos de ações pedagógicas.

Novamente citamos a BNCC (BRASIL, 2017), a qual apresenta, dentre outras modalidades de ensino, a Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. No currículo de LP, em “Práticas de linguagem”, a leitura está inserida no “Campo artístico-literário” e tem os seguintes “objetos de conhecimento” relacionados à cultura indígena e à quilombola:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p. 167). (Grifo nosso).

A respeito da educação indígena em todos os componentes curriculares, assevera o documento os seguintes objetivos para o EF, em conformidade com outras legislações:

[...] assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2017, p. 17-18).

Segundo Martins e Gomes (2010), a oficialização do trabalho da diversidade se concretiza exatamente pelas reivindicações dos movimentos sociais, principalmente na esfera educacional, quando se fundamentam materiais didáticos e da literatura, referentes ao tratamento com a diversidade na escola. Embora, ainda não haja a plenitude de abrangência nacional equilibrada, tem-se visto certo descaso quanto às variedades regionais presentes nas ações literárias. E isso é lastimável, uma vez que:

A literatura vem ocupando um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo, ou seja, pode-se introduzir discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo. (MARTINS e GOMES, 2010, p. 144).

É, pois, no ambiente escolar que se tem a grandiosa oportunidade de transformação positiva da sociedade. A escola é onde podemos agir em prol da racionalidade e da aceitação das diferenças e para a “superação de estereótipos que recaem sobre certas diferenças” (MARTINS; GOMES, 2010, p. 145). Nesse contexto, as autoras retomam a diversidade no currículo, citando escritores, afro-brasileiros ou não, importantes que, no âmbito da literatura infantil, apresentam obras que difundem os saberes, a cultura dos povos indígenas e africanos, em variados gêneros de textos e da literatura, voltadas aos alunos brasileiros. Por fim, ao abordarem os temas recorrentes e enredos de muitas indicações, as autoras nos chamam à atenção:

[...] nem sempre os livros produzidos para as temáticas ligadas às diversidades, assim como a outras temáticas, portam em si características de obras efetivamente literárias, conforme constatam Íris Amâncio, Nilma Gomes e Miriam Jorge (2008). A complexidade do tema, a demarcação política dos autores, a tensão entre reprodução e superação de estereótipos são alguns elementos que tornam essa tarefa mais complexa. Alguns livros (...) acabam apresentando limites quanto à dimensão estética, a qual é considerada um aspecto imprescindível da obra literária. (MARTINS; GOMES, 2010, p. 167).

Como professores de literatura, e também curadores, temos em nossas mãos o poder de conquistarmos e de mantermos a resistência pela abordagem do “multiculturalismo em educação”, como bem assevera Silva, T.T. (2000):

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (SILVA, T.T. 2000, p.99).

E concluímos, por hora, nossa reflexão neste tema, apresentando a leitura esperada para a formação do leitor-fruidor, na BNCC (BRASIL, 2017):

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (BRASIL, 2017, p. 155).

Cabe-nos, como docentes curadores, a responsabilidade da pesquisa das obras literárias, cuja diversidade temática possa efetivamente persistir nos currículos escolares de todos os docentes e sob a apreciação de todos os nossos alunos, tenham eles peles de todas as cores, com ou sem deficiências.

Na sequência, em “Análise dos dados”, apresentamos como a prática de construção de nossa audioteca dialogou com essas reflexões.

#### 4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, trouxemos o percurso metodológico para a construção da audioteca de narrativas literárias curtas indígenas e africanas direcionada à educação inclusiva, como experiência concreta de ensino regular em LP, nos anos finais do EF. Procuramos apresentar as relações dialógicas significativas (via gêneros discursivos) que poderiam ser estabelecidas entre o uso da tecnologia na educação, as práticas de ensino de leitura e de oralização (na perspectiva da ADD), inspirados nos conceitos teóricos-metodológicos do PLT, já ponderados nos capítulos anteriores desta dissertação (multiletramento e letramento literário).

A metodologia desta pesquisa se apoiou no paradigma da pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, especificamente pesquisa-ação. Para melhor entendimento, fundamentamo-nos nos estudos de Leffa (2006) a respeito da pesquisa qualitativa em LA. Esta pesquisa apresenta a ênfase maior na exploração de um determinado evento ou situação: em nosso caso, no tratamento metodológico voltado à prática do ensino da leitura e da oralização, para a construção da audioteca. Segundo o autor, não se pretende, pela pesquisa qualitativa “descobrir uma verdade universal e generalizável, já que suas aplicações não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem também à educação, como técnica de ensino e à clínica, como instrumento de trabalho.” (LEFFA, 2006, p. 15).

Já o termo “pesquisa-ação” volta-se à intervenção na situação ou no evento, como também na formação do professor e, aqui, concordamos com Leffa (2006), quando assevera:

Por perceber que o termo intervenção pode sugerir ação autoritária, invasiva, é preciso esclarecer que esse tipo de pesquisa não corresponde a uma abordagem experimental, na qual o experimento é preparado e posto à prova, de certa forma imposto àquele que o aplica, bem como aos outros sujeitos que compõem a situação. Reconheço que o termo apresenta possibilidades de interpretações dessa natureza e deveria ser substituído por outro que possa dar conta dos procedimentos desse tipo de investigação, que, da forma que desenvolvo, assemelha-se à pesquisa-ação, diferindo dela apenas pelo fato de ater-se a uma realidade mais restrita, como a de uma disciplina, de uma situação e, por isso, não pretender contribuições sociais mais amplas. (LEFFA, 2006, p.126).

O autor continua a reflexão, considerando o caráter social da “pesquisa-ação” e a conotação autoritária e invasiva do termo “intervenção”:

[...] diante da inexistência de outro termo mais adequado, proponho, hoje, denominar apenas pesquisa-ação (com as devidas ponderações sobre a amplitude) o conjunto de pesquisas, incluindo a intervenção, efetuadas dentro do que afirma Thiollent (1988, p.16), quando delimita que:

- a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:
- há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;

- o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (LEFFA, 2006, p.124-5).

Portanto, nossa proposta de trabalho justifica-se como pesquisa-ação qualitativa, pois fomos a pesquisadora e a professora regente nas classes de alunos em que desenvolvemos a pesquisa e, além disso, ela voltou-se prioritariamente ao tema da dimensão social das práticas de ensino de leitura e de oralização aos alunos normovisuais. A construção da audioteca, como recurso em TA, apontou a efetivação da pesquisa sob a dimensão trans/interdisciplinar, propondo a transformação<sup>44</sup> da realidade de ensino e de aprendizagem, bem como a produção de conhecimentos (multiletramentos) relativos a essa transformação, que apresentaram resultados abertos dos encaminhamentos de ações, de erros e de acertos da investigação.

Como instrumento pedagógico, esta pesquisa fez uso da prática de oralização de gêneros discursivos da ordem de narrar da esfera literária, especificamente conto, lenda e fábula indígenas e africanas. Dentre as 23 obras lidas pelos alunos normovisuais, durante o ano letivo de 2017, selecionamos 6 para serem oralizadas e gravadas em áudio, pelos alunos-letores, para o acervo inicial da audioteca. Na sequência deste capítulo, encaminhamos os detalhes sobre as obras selecionadas.

A geração de dados<sup>45</sup> foi realizada em conformidade com o plano de ação pedagógico da disciplina de LP; portanto, foi considerada parte integrante dos instrumentos de avaliação formativa das classes envolvidas no processo da pesquisa, a saber: a) oralização das narrativas, gravadas em áudio pelos alunos normovisuais; b) gravação em áudio e em vídeo, bem como captura fotográfica dos momentos de leitura e de ensaios das oralizações desses alunos; c) questionário avaliativo escrito e individual sobre os momentos de construção da audioteca; d) registros fotográficos e/ou de capturas de telas de dispositivo móvel sobre todos os momentos de manifestações formais e informais de todos os envolvidos no processo de construção da audioteca: mensagens eletrônicas entre nós, alunos e pais de alguns alunos; e) desempenho escolar dos alunos-letores.

---

<sup>44</sup> Nesta acepção, entendemos que as transformações esperadas pela pesquisa-ação “se apresentam como variáveis e transitórias, não sendo mensuráveis de forma fechada e definitiva, através de instrumentos avaliativos do paradigma formalizante.” (LEFFA, p. 133, 2006).

<sup>45</sup> Disponibilizamos nosso acervo de imagem e de vídeo dos momentos da construção de nossa audioteca no *link*:< <https://drive.google.com/open?id=1in7B45sXUpJswDySDmSHv8IbCwf7dqx0>>. Acesso em 02 abr. 2018.

Esta pesquisa-ação foi aplicada aos 92 alunos normovisuais e a uma aluna com DV, matriculados em três classes do 6º ano e uma classe de SAA, com idades variando entre 11 a 14 anos, com predominância do gênero feminino, em um colégio público; além deles, contamos com quatro alunos voluntários do 2º ano do Ensino Médio, de um colégio da rede particular de ensino, em Maringá (Paraná), totalizando 97 alunos envolvidos na construção de nossa audioteca.

Nossos alunos do 6º ano apresentaram grandes dificuldades na prática ledora, o que nos impulsionou a retomada de questões básicas em LP, do currículo dos anos iniciais do EF, em nosso plano de ensino. Para isso, as práticas de leitura e de oralização, assim como os conteúdos básicos e específicos de nossos planos de ensino, foram intensificados no percurso metodológico da construção da audioteca, contando com o uso da tecnologia educacional, grande alicerce para a prática pedagógica voltada aos multiletramentos.

Assim, planejamos os momentos de construção da audioteca. O quadro 2, a seguir, apresenta resumidamente os 7 momentos dessa construção:

#### **QUADRO 2 – MOMENTOS DA CONSTRUÇÃO DA AUDIOTECA**

<b>O quê?</b>	<b>Quando?</b>
1. Curadoria das obras indígenas e africanas;	Previamente à execução da leitura das obras pelos alunos.
2. prática de leitura silenciosa sustentável;	Semanalmente.
3. prática de leitura em voz alta (oralização);	Em todas as oportunidades.
4. identificação das vozes de cada personagem e do narrador nos enredos;	Na segunda leitura da narrativa.
5. ensaios: oralização e gravação-piloto;	Semanalmente.
6. edição dos áudios;	Após a análise dos áudios.
7. validação da audioteca pelo CAP.	Ao final da edição dos áudios.

Fonte: Produção nossa.

Dedicamos as seções deste capítulo para apresentarmos essas fases, dialogando também com nosso suporte teórico, já apresentado nos capítulos precedentes. Importante destacarmos que elas foram construídas ao longo do processo, interagindo uma com as outras no tempo e no espaço de nossas ações, junto com as ações de nossos alunos. Procuramos organizá-las, nesta dissertação, de forma mais didática possível, entretanto não foi nossa intenção didatizar esses momentos, como se tivessem sido construídos com limites pré-determinados; ao contrário: o processo de construção de nossa audioteca se deu no formato em teia, com idas e vindas dialógicas e retomadas constantes.

Por isso, consideramos interessante rerepresentarmos esses momentos de construção, organizados no quadro/cronograma do nosso plano de ação, ao final deste capítulo. Nele

apresentamos objetivamente o tempo aproximado decorrido para essa construção, os momentos das atividades aplicadas, os objetivos, os recursos tecnológicos, os espaços físicos utilizados e os resultados obtidos, até a escrita desta dissertação.

#### 4.1 ENREDOS: CONTANDO VIDAS DO ÍNDIO E DO NEGRO

A etapa preliminar de curadoria da literatura indígena e africana para esta pesquisa aconteceu já desde o ano de 2016, quando estudamos e efetivamos a busca por autores e/ou obras indígenas e africanas na disciplina “Leitura de textos literários”, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarida da Silveira Corsi (Profletras/UEM). As reflexões sobre a urgência da inclusão dessas literaturas nos currículos escolares de LP nos anos finais do EF nos impulsionaram a agir em prol da presença de diversidade cultural e literária nas aulas de literatura e, principalmente, em prol da inclusão de alunos cegos ou com BV a tais obras, conforme a Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08. Escolhemos obras literárias indígenas e africanas porque as culturas indígena e africana fazem parte da nossa cultura local e precisam fazer parte da cultura escolar, além das, também importantes, festividades comemorativas pelas datas do “Dia do Índio” ou da “Semana ou Dia da Consciência Negra”, comumente marcadas no calendário escolar da rede pública e privada de ensino.

Em 2017, já validada pela SEED/PR como professora de LP ao 6º ano do EF, demos início à curadoria, no mês de março, com a nossa pesquisa das obras disponíveis na biblioteca do colégio e pelo acesso a mais informações das obras e autores, disponíveis na página eletrônica da FNLIJ, cuja biblioteca<sup>46</sup> digital apresentou dados importantes para a curadoria. Em anexo A, reproduzimos um exemplo de pareceres da FNLIJ sobre a obra selecionada para a audioteca **Juntos na aldeia**, de Luís Grupioni (2004). A nossa curadoria focou-se especificamente nos gêneros literários da ordem de narrar em contextos indígenas e africanos, com tramas condensadas e apropriadas à classificação indicativa para a idade até 14 anos. Além disso, consideramos obras que estavam disponíveis na biblioteca do colégio para o empréstimo a nossos alunos. Dentre muitos títulos, selecionamos 11 obras com a temática indígena e 12 com a temática africana, totalizando 23 obras. Essas obras foram disponibilizadas na biblioteca para empréstimos aos alunos, entretanto, como algumas delas eram exemplares únicos, orientamos para que os alunos interessados pela leitura delas fotografassem-nas, para a leitura

---

<sup>46</sup> “A Biblioteca FNLIJ dá acesso às informações de seu acervo de livros de literatura infantil e juvenil, publicados no Brasil, sendo permanentemente atualizada com a produção brasileira de literatura para crianças e jovens, incluindo informativos e teóricos sobre LIJ, leitura e áreas afins.”. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/biblioteca.html>>. Acesso em: 08 mar. 2017.



posterior nas telas de seus celulares ou em outros dispositivos móveis, com a responsabilidade de uso estritamente pedagógico.

A seguir, no quadro 3, segue a relação das obras impressas indígenas e africanas que lemos, lembrando que nos apêndices C e D, desta dissertação, rerepresentamos essas obras, com as respectivas sinopses.

### QUADRO 3 – RELAÇÃO DE OBRAS IMPRESSAS INDÍGENAS E AFRICANAS

<b>Curadoria indígena:</b>
1. CARELLI, R. (Ilustração de ZANETTI, M.). <b>No tempo do verão</b> . Coleção um dia na aldeia Ashaninka, São Paulo: Cosac Naify, 2014 a.
2. CARELLI, R. (Ilustração de CARELLI, R.). <b>A história de Akykysia</b> , o dono da caça. Coleção um dia na aldeia Wajãpi, São Paulo: Cosac Naify, 2014 b.
3. CARVALHO, A. (Ilustração de ZANETTI, M.). <b>Palermo e Neneco</b> . Coleção um dia na aldeia Mbya-Guarani, São Paulo: Cosac Naify, 2014 a.
4. CARVALHO, A (Ilustração de ZANETTI, M.). <b>A história do monstro Khátpy</b> . Coleção um dia na aldeia Kisêdje, São Paulo: Cosac Naify, 2014 b.
5. FITTIPALDI, C. <b>A linguagem da mata</b> . SP: Melhoramentos, 2003.
6. GUEDES, H. (Ilustração de MARTINS, P.S.). <b>A lenda do sol e da lua</b> . SP: Base, 2011.
7. GUEDES, H. (Ilustração de Márcia Széliga). <b>Naipi e Tarobá</b> : a Lenda das Cataratas do Iguaçu. SP: Base, 1996.
8. GRUBER, J. (org.). <b>O livro das árvores</b> . Benjamim Constant. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1997.
9. GRUPIONI, L. D.B. (Vários ilustradores). <b>Juntos na aldeia</b> . SP: Berlendis e Vertecchia, 2004.
10. MUNDURUKU, Daniel (Ilustração de Rosinha Campos). <b>Histórias que eu vivi e gosto de contar</b> . SP: Callis Ed., 2006.
11. TAYLOR, Sean (Ilustração de Fernando Vilela). <b>Cobra grande: histórias da Amazônia</b> , SP: edições SM, 2008.

Continua.

Conclusão.

<b>Curadoria africana:</b>
1. BADOE, A. (Trad. PEN, M. e Ilustração de Diakité, B. W.). <b>Histórias de Ananse</b> . SP: SM, 2006.
2. BARBOSA, R. A. <b>Nyangara Chena</b> - a Cobra Curandeira. SP: Scipione, 2011.
3. BARBOSA, R. A. (Ilustr�o de LINHARES, T.). <b>O segredo das tranas e outras histórias africanas</b> . SP: Scipione, 2007.
4. BARBOSA, R. A.; (Ilustr�o de LIMA, G.). <b>Histórias africanas para contar e recontar</b> , SP: Editora do Brasil, 2001.
5. BRAZ, J.E.B. / DANSA, S. <b>Lendas negras</b> . SP: FTD, 2001.
6. GOMES, L. et al. (Ilustr�o de VENEZA, M.). <b>Nina África: Contos De Uma África Menina Para Ninar Gente De Todas As Idades</b> . 2 <sup>a</sup> ed. SP: Editora Elementar, 2009.
7. MANDELA, N. (trad. GARCIA, L.). <b>Meus contos africanos</b> , 2 <sup>a</sup> ed., SP: Martins Fontes, 2009.
8. MARTINS, A. (Ilustr�o de HEES L. J. ). <b>Erinlé, o caador e outros contos africanos</b> . RJ: Pallas, 2009.
9. OLIVEIRA, M. (Ilustr�o de DANTAS, R.). <b>O sumio da elefanta</b> . SP: FTD, 2008.
10. PRANDI, R. (Ilustr�o de RAFAEL, P.). <b>If� o adivinho: Histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos</b> . SP: Companhia das Letras, 2002.
11. SOLER-PONT, A. (Trad.: GIL, L. R. e Ilustr�o de MILLÁN, P.). <b>O príncipe medroso e outros contos africanos</b> . SP: Companhia das Letras, 2009.
12. ZATZ, L. <b>Jogo Duro</b> . SP: Dimensão, 2004.

Fonte: Produo nossa.

Além dessas obras, também indicamos para a leitura os textos digitais disponibilizados pela internet no *site* da “Plataforma do Letramento<sup>47</sup>”, cujos *links* direcionam à diversidade de gêneros discursivos, orientados pelos filtros: público-alvo; nível de escolaridade; linguagem; temática e região de publicao. Interessante mencionar que os alunos também perceberam que a plataforma apresentava apenas uma obra com tema indígena para o público infante-juvenil e

<sup>47</sup>PLATAFORMA DO LETRAMENTO. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/especial-mapa-literatura-brasileira/mapa-selecionado.html>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

nenhuma com tema africano (apenas para o público adulto), o que nos fez refletir sobre a mínima circulação e acesso às obras.

Destacamos também que, com o apoio da equipe do CAP, a nossa aluna cega teve acesso a algumas narrativas pela transcrição em braille de alguns textos ou pela nossa oralização ou ainda de colegas parceiros da classe, os quais sempre estiveram dispostos a colaborar com ela, ressignificando a oralização, como serviço em TA.

Inspirados em Cosson (2014 a) e objetivando a construção da audioteca como recurso em TA, iniciamos as práticas de leitura com nossos alunos, respeitando os momentos e objetivos definidos.

#### 4.2 LEITURA LITERÁRIA: O PRAZER DE UM HÁBITO SILENCIOSO

Contando com o apoio teórico-metodológico em Cosson (2014 a, p. 97-101), aplicamos a prática da LSS<sup>48</sup> a nossos alunos, como sustentação à prática da oralização, nosso instrumento metodológico. De imediato, estabelecemos como ação permanente até o final do ano letivo, a todas as classes de alunos, a prática da leitura silenciosa, durante 30 minutos em uma das cinco aulas da semana; o dia escolhido foi o de sexta-feira. Gradativamente, chegamos ao tempo de 45 minutos de leitura nestes dias, o que não impediu que os alunos leitores pudessem ler em silêncio em outros momentos que não fossem o dia de leitura silenciosa (por exemplo: ao final de uma atividade, durante o intervalo das aulas e em outras disciplinas). Salientamos que nosso propósito foi o de usar este momento para o incentivo à leitura das obras pelos alunos; assim, que pudessem perceber pelas interações criadas no ambiente o prazer por estar entre colegas, em silêncio, buscando a concentração nos textos. Nossa aluna cega sempre teve à disposição algumas das obras, em braille, disponíveis a ela, na biblioteca do CAP.

Esses momentos foram extremamente importantes para a aquisição do hábito de leitura, principalmente para aqueles alunos que não trouxeram consigo esse hábito. Poucos alunos demonstraram exaustivamente resistência à leitura, no início da implementação. Sempre agitados e apresentando justificativas genéricas para não lerem, eles perturbavam muito a concentração dos colegas. Além disso, as salas de aulas não eram climatizadas, com pouca ventilação, o que pode ter contribuído para tal reação.

Com o passar do tempo, com a nossa persistência, dedicação e com a inclusão dos dispositivos móveis na leitura, os alunos se permitiram deixar enredar pelas obras digitalizadas

---

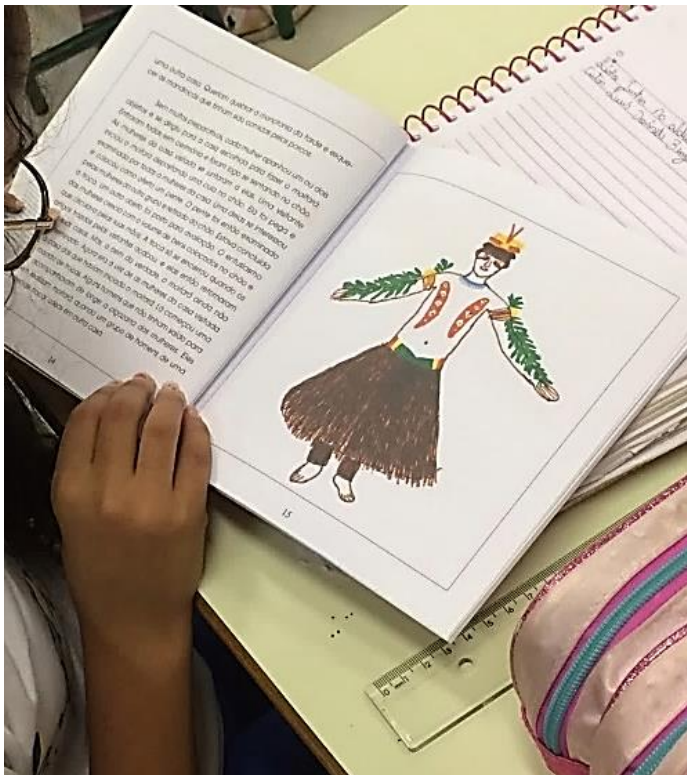
<sup>48</sup> Fundamentada nesta dissertação, no subtítulo 3.3.1 Lendo a literatura (p. 54).

no celular ou disponibilizadas na biblioteca, bem como na “sacola<sup>49</sup> literária”. Logicamente, sempre tivemos de intervir para que houvesse realmente o ambiente adequado para a leitura em silêncio, usando outros espaços físicos do colégio, como os pátios externos, biblioteca e a sala multimídia, que era climatizada.

Pelas manifestações informais dos alunos, pudemos observar que o vocabulário indígena e também africano trouxe desafio para a compreensão da leitura. Muitos alunos, no início da LSS, não usavam o dicionário de LP ou o celular para pesquisarem, entretanto, com o hábito, tornavam-se desprendidos para buscarem os possíveis significados das palavras ou expressões e assim darem continuidade à leitura das obras.

A fotografia 1, a seguir, apresenta uma aluna lendo silenciosamente a obra indígena **Juntos na aldeia**, de Grupioni (2004). A obra traz ilustrações feitas pelos próprios índios, o que incentivou a aproximação dos enredos contados e ilustrados pelos curumins com as questões reais de vida dos alunos, também pré-adolescentes.

#### FOTOGRAFIA 1 – LSS: EM SALA DE AULA.



Fonte: Produção nossa.

<sup>49</sup> O colégio disponibilizou para a leitura diária uma sacola para cada classe, contendo obras literárias impressas, adequadas à idade e ao gosto dos alunos.

Na sequência, na fotografia 2, apresentam-se dois momentos da LSS, pelos quais pudemos oportunizar aos alunos o ambiente incentivador para a prática da leitura silenciosa, fora do ambiente de sala de aula. Buscamos ambientes seguros e acolhedores no espaço escolar para a prática de concentração na leitura. Relembramos que as obras lidas por eles não foram analisadas, nem cobradas como requisito de nota. O instrumento avaliativo, nesta proposta, foi a tentativa, a persistência por ler as obras, a fim de se intensificar o hábito pela leitura de maneira prazerosa. Com esforço, dedicação, mas prazerosa.

#### **FOTOGRAFIA 2 – LSS: NO PÁTIO EXTERNO DO COLÉGIO.**



Fonte: Produção nossa.

Verificamos que a grande maioria dos alunos conseguiram praticar a leitura silenciosa. Outros poucos fingiram a leitura ou procuraram perturbar os colegas concentrados, mas logo isso foi sendo minimizado, conforme o hábito de leitura em silêncio ia sendo efetivado por todos os demais alunos.

#### **4.3 A VOZ QUE REPRESENTA**

Nesta seção, abordamos os momentos em que os alunos tiveram o contato mais próximo com os enredos das narrativas para o impulso inicial da oralização e gravação delas nos dispositivos móveis. Após a leitura silenciosa, dedicamos várias horas para os ensaios da leitura em voz alta. Dessa forma, demos início à prática de leitura dramatizada de trechos dessas obras e de outros textos literários da ordem de narrar, quase que diariamente, abordando tais gêneros em suas condições de produção e de circulação. As lendas, fábulas e contos apresentaram, na materialização da linguagem, o discurso direto, aproximando-se do modo dramático. Tal proximidade e a prática constante de leitura contribuíram inconscientemente

(epilinguismo) para que os alunos identificassem de imediato as marcas espaço-temporais e as falas (vozes ideológicas) imbuídas entre personagens e narradores, cujas formas de expressão e de comportamentos irradiavam os valores e as concepções do índio e do negro nas breves tramas.

Também orientamos os alunos quanto ao uso frequente de dicionário de LP (impresso ou eletrônico) sempre que necessário. Essa prática possibilitou-nos averiguar as defasagens e os progressos e autonomia leitoras dos alunos, para retomadas e avanços em nossas mediações, sempre objetivando a oralização dos textos para a coletânea da audioteca.

O número de alunos com dificuldades em decodificar as palavras foi muito grande, o que demandou muito mais empenho e dedicação nos processos de leitura; alguns deles apresentaram laudos de dislexia ou algumas disfunções e foram atendidos pela professora regente na Salas de Recursos Multifuncionais. Embora o número excessivo de alunos em sala de aula interferisse negativamente nessas práticas, sempre que possível orientamos cada aluno com dificuldade na leitura e o encaminhamos para a aprendizagem autônoma; quanto aos demais, sugerimos o incentivo para a assessoria compartilhada entre os colegas da classe, pela qual poderiam se tornar autodidatas.

Paralelamente a esses procedimentos, iniciamos nossa pesquisa no estúdio de gravação do CAP, contando com a assistência e apoio de um funcionário do CAP, que, sendo cego, nos pôde dar excelentes contribuições devolutivas sobre a qualidade dos áudios gravados por nós, como gravação-piloto.

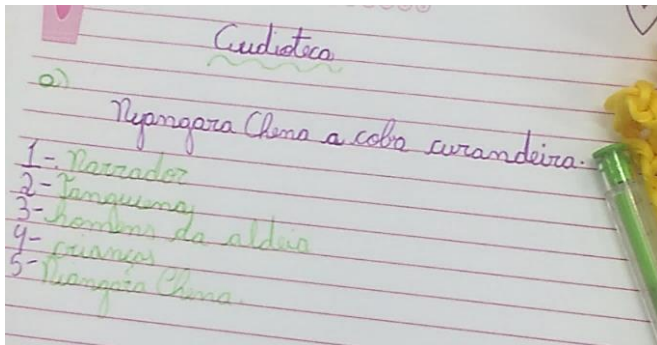
Para isso, fizemos uso constante do *Smartphone* em nossas aulas para fotografarmos textos, anotações no quadro de giz e no caderno; para gravarmos em áudio os ensaios das oralizações e mensagens de voz aos colegas; para o compartilhamento dessas imagens e áudios entre as classes de alunos.

As constantes práticas de maneiras formativas de leitura literária, experimentadas pelos alunos em função da construção da audioteca, promoveram-lhes intuitivamente a percepção de presença das vozes ideológicas nos textos, estando elas explícitas no discurso direto de seus personagens indígenas e africanos e nas formas implícitas de narrar pelas vozes de narradores, também indígenas e africanos. Assim, em duplas, os alunos foram encaminhados para a identificação dessas vozes nas fábulas, lendas ou contos escolhidos por eles para a oralização e gravação-piloto, sendo cada aluno responsável por, no mínimo, uma voz narrativa ou de personagem. É assim que saberíamos quantos alunos-letores poderiam oralizar as

narrativas, caso a opção fosse de trabalhar em grupos, já que os alunos tiveram a liberdade de optar pela oralização individual<sup>50</sup> das narrativas.

A fotografia 3, a seguir, apresenta anotações no caderno, na fase de identificação das vozes em “Nyangara Chena: a cobra curandeira”, de Rogério Andrade Barbosa (2011):

### FOTOGRAFIA 3 - IDENTIFICANDO NAS NARRATIVAS CURTAS AS VOZES A SEREM ORALIZADAS.

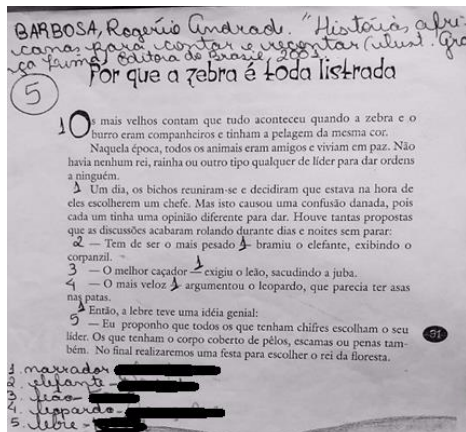


Fonte: Produção nossa.

Nesse caso, as alunas identificaram 5 vozes na fábula indígena selecionada para a oralização e gravação: 1 – narrador; 2 – Tanguina; 3 – homens da aldeia; 4 – crianças; 5 – Nyangara Chena. Elas poderiam gravar a oralização individualmente ou em grupo de 5, conforme as 5 vozes identificadas.

A seguir, na fotografia 4, temos um exemplo de como identificamos as vozes presentes na lenda africana, contida na obra “Histórias africanas para contar e recontar”, de Rogério Andrade Barbosa<sup>51</sup> (2001):

### FOTOGRAFIA 4 – IDENTIFICANDO AS VOZES A SEREM ORALIZADAS NAS NARRATIVAS CURTAS.



Fonte: Produção nossa.

<sup>50</sup> A gravação das narrativas incentivou a atividade para o trabalho em grupo, entretanto muitos optaram para gravarem sozinhos, pela dificuldade de encontros extraclasse com os colegas.

<sup>51</sup> Disponibilizamos o áudio em que mediamos a oralização com os alunos-letores da SAA em: <<https://drive.google.com/open?id=1hcpTf3kBmLjH284o9TppoMKEkTes33-6>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

Essa lenda foi oralizada por cinco alunos da SAA e a cada um deles foi designada a voz de um personagem ou do narrador. No texto integral, os alunos identificaram todos os momentos das referidas vozes dos discursos e assinalaram os números correspondentes aos personagens por eles representados. Cada aluno-lector ficou responsável para oralizar uma voz, conforme a legenda: 1- narrador; 2 - elefante; 3 – leão; 4 – leopardo; 5 - lebre. Portanto, nessa narrativa, 5 alunos-lectores participaram da gravação, no estúdio da rádio escolar.

Muitas horas foram dedicadas para que a gravação dessa narrativa estivesse adequada à audição do leitor ouvinte (volume da voz, dicção das palavras, entonação). O processo de nossa mediação junto aos alunos proporcionou identificarmos suas dificuldades quanto à prática ledora para futuras mediações em sala de aula. E constatamos, em outras oportunidades de gravações, os avanços deles, diante da perseverança pela leitura fluente da narrativa, inclusive com a prática da prosódia, como reconhecimento de enunciados vivos nas vozes dos personagens e narradores, que se apresentaram calmos, raivosos, tristes, decepcionados, esperançosos, temerosos ou corajosos.

A fotografia 5, logo abaixo, ilustra o momento de uso do celular em sala de aula como ferramenta indispensável para a promoção do letramento digital de nossos alunos-lectores. Neste caso, os alunos da SAA fotografaram as obras para terem acesso a elas, em seus celulares. Aos alunos que não tinham o aparelho celular em mãos, as obras foram disponibilizadas para empréstimos. De posse de seus *smartphones*, os alunos puderam fazer uso desse dispositivo em nossas aulas, como a gravação de áudios e compartilhamentos de fotos das narrativas.

#### **FOTOGRAFIA 5 – FOTOGRAFANDO OS TEXTOS.**



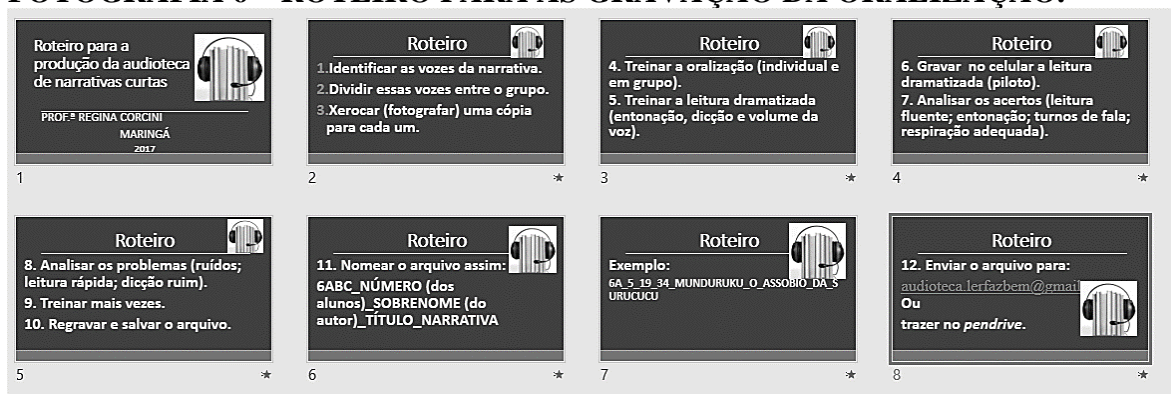
Fonte: Produção nossa.



Pudemos constatar, mais uma vez, que o interesse de todos os alunos por manusear, em sala de aula, os aplicativos no *Smartphone* incentivou sobremaneira todo o processo para o letramento digital deles, pois rapidamente eles descobriram, por si e pelas interações com colegas, estratégias de aprendizagem para conseguirem boas fotografias e compartilhamento de documentos. Presenciamos alunos ensinando seus colegas a fazerem pesquisas *online* sobre como poderiam baixar os aplicativos gravador de voz e câmara fotográfica em seus celulares<sup>52</sup>, o que tornou as aulas muito mais práticas e próximas à realidade deles. No contexto das aulas da SAA, isso foi fundamental, pois muitos desses alunos apresentavam baixo autoestima, tornando-se, com o tempo, nossos bons ajudadores nas questões digitais.

Paralelamente aos primeiros ensaios da oralização, apresentamos a todos os alunos o roteiro metodológico para a produção da oralização e gravação de uma narrativa curta. A fotografia 6 ilustra as etapas que procuramos seguir, desde a identificação das vozes até o envio do áudio, que poderia ser via o *e-mail* da nossa audioteca ou pendrive.

#### FOTOGRAFIA 6 – ROTEIRO PARA AS GRAVAÇÃO DA ORALIZAÇÃO.



Fonte: Produção nossa. 2017.

Esse momento foi significativo porque por ele pudemos constatar a ausência de letramento digital dos alunos em relação a esta prática, mesmo a grande maioria deles dizendo saber usar o celular. Apenas quatro alunos, entre as classes envolvidas, apresentaram conhecimentos básicos no manuseio do celular para captura, edição de imagens (fotografia das narrativas e anotações) e para a gravação em áudio; o restante dos alunos usavam o aparelho apenas para acessarem às redes sociais, conforme manifestaram oralmente em nossas aulas. Assim, além da mediação para a compreensão do roteiro em si, dedicamos algumas aulas para orientá-los na exploração de aplicativos em seus *smartphones*, como o uso efetivo do gravador

<sup>52</sup> Disponibilizamos um vídeo em que uma aluna pratica a oralização de uma narrativa, usando os aplicativos de seu celular para ler o texto e gravar o áudio em:<  
<https://drive.google.com/open?id=135ScbVyS4ytZeWkgDg4Mv3C7DxPXkrte>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

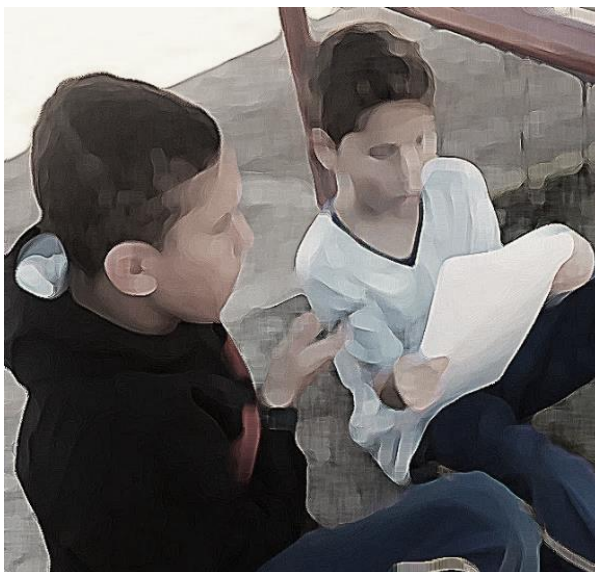
de voz, compartilhamento de arquivos em áudio e imagens, dicionário eletrônico da LP, dicionário de sinônimos da LP, entre outros. As aulas renderiam muito melhor, se não fosse o desgaste com o acesso à *internet*, via *Wifi*.

Rapidamente, alguns alunos se destacaram e logo estavam a mediar os colegas, como autodidatas. O letramento digital foi logo se desenvolvendo, à medida que os celulares se tornaram nosso material de apoio para compartilharmos fotografias das narrativas e áudios. O uso do laboratório de informática, aos poucos foi se tornando inviável, devido ao mal funcionamento dos poucos computadores disponíveis.

Iniciamos os ensaios<sup>53</sup> da oralização das narrativas e demos início à gravação-piloto delas, explorando aplicativos de gravador<sup>54</sup> de voz nos *smartphones*, nas dependências externas do colégio, porém o espaço físico do colégio, nada silencioso, produziu ruídos elevados nas gravações, acentuando a necessidade de gravarmos em espaços silenciosos.

A fotografia 7 apresenta dois alunos-letores ensaiando a oralização de uma narrativa, no espaço externo do colégio.

#### **FOTOGRAFIA 7 – ENSAIO: GRAVANDO A ORALIZAÇÃO.**



Fonte: Produção nossa. 2017.

Destacamos que um desses alunos mostrou grande envolvimento nesta etapa, o que nos surpreendeu positivamente, pois ele apresentava apatia às atividades propostas por nós,

<sup>53</sup> Neste momento, orientamos os alunos-letores para a identificação das vozes dos personagens e distribuição delas entre os seus pares, atentando sempre à entonação, dicção das palavras e volume de voz.

<sup>54</sup> Citamos alguns exemplos de aplicativos de gravador de voz: <sup>54</sup> *Needom Studio*, *TapeMachine Lite Recorder*, *Simply Sound Recorder*, *Hi-Q MP3 Recorder*, *AIVoice*, entre outros.

quase sempre perturbando os colegas. Ao final, conseguiu enviar o áudio e apresentou relativa melhora em seu rendimento escolar.

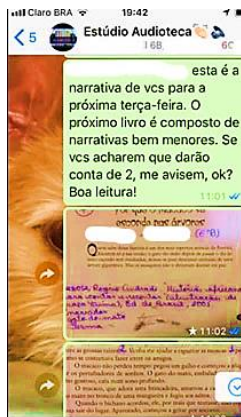
#### 4.4 A LEITURA QUE RESPIRA

Além do uso do aplicativo gravador de voz no celular para a gravação dos áudios, contamos com o aparato tecnológico do estúdio<sup>55</sup> de gravação do CAP/Maringá, localizado no mesmo colégio onde aplicamos esta pesquisa-ação. Estando nossos alunos-letores envolvidos na construção da audioteca, iniciamos a formação de um grupo de alunos-letores para a gravação das narrativas, no contraturno. Muitos alunos prontamente se mostraram interessados, mas, por serem dependentes dos pais e/ou responsáveis para se deslocarem ao colégio fora do horário normal das aulas, não puderam participar. Com o termo de consentimento assinado e entregue para nosso controle, reproduzido no Apêndice A, 15 alunos se revezaram com muito empenho para as gravações, no estúdio.

De imediato, criamos nosso grupo no aplicativo *WhatsApp*, pelo qual pudemos compartilhar informações importantes sobre as gravações no estúdio, fotografias dos textos, *links* para estudos sobre a gravação de áudios, agendas, quadro-cronograma com a organização das gravações e discussões em áudio entre o grupo.

A seguir, a fotografia 8 traz a captura de tela de um desses momentos. Por meio do aplicativo *WhatsApp*, enviamos ao grupo as fotografias da narrativa, que foi posteriormente gravada pelos alunos-letores, no estúdio do CAP.

#### FOTOGRAFIA 8 – PRÁTICAS DA CULTURA DIGITAL: USANDO *WHATSAPP* NAS AULAS DE LP.



Fonte: Produção nossa. 2017.

<sup>55</sup> Disponibilizamos um pequeno vídeo de uma das primeiras gravações com nossos alunos-letores, no estúdio do CAP em: < <https://drive.google.com/open?id=1aJ-aKxSBvTWpZ48DZhdKnGnXreQ9J5v3>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

Pudemos perceber o quanto a oralização exigiu de nossos-lectores. Mesmo com os ensaios permanentes, observamos pequenos desafios que ainda teríamos de resolver, como, por exemplo: respiração ofegante, que foi percebida pelos microfones mais sensíveis; dificuldades de pronúncias de palavras indígenas e africanas que não dominamos; leitura rápida; ruídos externos que foram capturados (sinal de intervalos das aulas, batidas nos equipamentos etc) e ataques de risos dos alunos-lectores, pela ansiedade ou pelo medo do erro. Entretanto, tais situações foram rapidamente resolvidas, através de novas experiências epilinguísticas, quando oportunizamos aos aluno-lectores o trabalho inconscientemente com a linguagem, ou seja, a gravação dos áudios, resolvendo os problemas encontrados em função de oferecerem o melhor aos possíveis leitores cegos. A autoestima desses alunos seduziu outros colegas, que disputavam pela participação na equipe de lectores, o que nos motivou a organizar uma lista de espera. Infelizmente, por não termos todo o tempo<sup>56</sup> necessário para a dedicação em acompanhá-los, muitos outros não tiveram a chance de gravar no estúdio.

A fotografia 9, a seguir, registra o momento em que uma aluna-lectora oraliza uma das narrativas de Rogério Andrade Barbosa (2001), gravando no estúdio do CAP.

#### **FOTOGRAFIA 9 – PRÁTICAS DA CULTURA DIGITAL: GRAVANDO NO ESTÚDIO.**



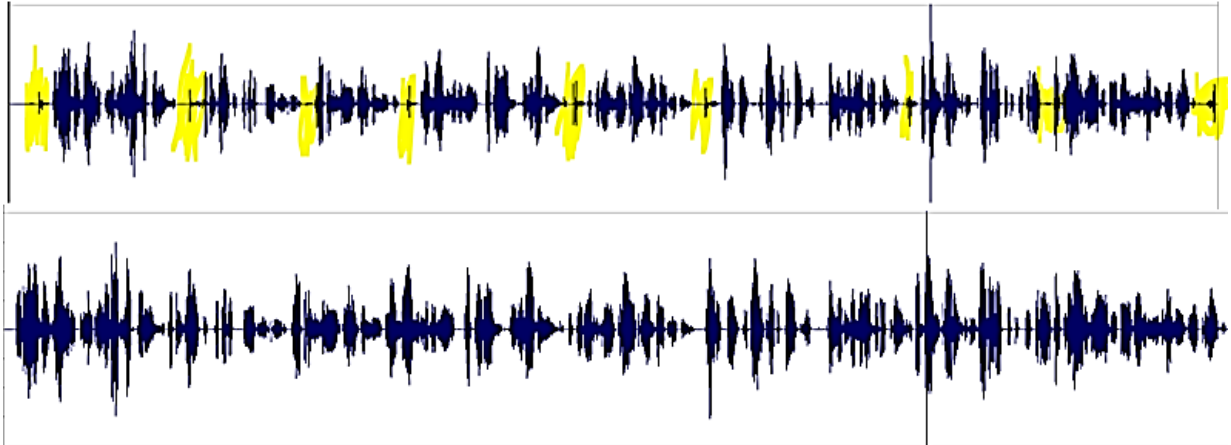
Fonte: Produção nossa. 2017.

<sup>56</sup> Embora tenhamos solicitado à SEED a nossa dispensa de afastamento para o mestrado, ela não nos foi concedida, por isso não gravamos no estúdio em período integral.

De posse dos áudios, passamos a editá-los no programa<sup>57</sup> para edição de arquivo de som, disponibilizado pelo CAP: *Sound Forge pro 10*. Com ele, pudemos melhorar a qualidade de som das gravações, reduzindo ruídos, apagando pequenos desvios e organizando o acervo.

A fotografia 10, logo a seguir, traz a captura de tela, durante a remixagem de uma narrativa:

#### **FOTOGRAFIA 10 – PRÁTICAS DA CULTURA DIGITAL: REMIXAGEM DE ÁUDIO.**



Fonte: Produção nossa. 2017.

A representação acima refere-se ao áudio de uma das narrativas na obra “ O livro das árvores” (GRUBER, 2009), “A samaumeira que escurecia o mundo”, áudio gravado no *smartphone* por uma aluna do 6º ano (versão piloto<sup>58</sup>). Observamos que os pontos destacados em amarelo, na primeira fase (representando ruídos labiais), já não aparecem na edição final. Com o *software* de edição de áudio, pudemos melhorar bastante a qualidade de todos os áudios.

Juntamente com todos os demais alunos-letores do 6º ano e da SAA, avaliamos os resultados parciais dos áudios iniciais. Alguns problemas dos indicados pelos alunos foram: ruídos no ambiente; leitura lenta ou rápida demais; dicção e pronúncia ruins de vocábulos indígenas e africanos. Dessa forma, encaminhamos os alunos para a gravação da versão final das narrativas curtas, atentando à resolução dos problemas levantados nas versões iniciais. Dos 22 títulos (Apêndices C e D ) que foram disponibilizados para os ensaios de oralizações, selecionamos 6 obras (citadas no quadro 4, a seguir) para comporem a nossa audioteca, porém com a expectativa de conseguirmos finalizar com três, devido ao tempo demandado entre as

57 Citamos outros programas recomendados: Samplitude, Audacity, MixCraft, Sonar. Disponível em:< <http://www.apptuts.com.br/tutorial/windows-pc/melhores-gravadores-de-audio-para-pc/>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

58 Disponibilizamos os áudios em: [https://drive.google.com/open?id=1vEp\\_tH4OOhAfv0cz3Ja3CvuXDlultYFy](https://drive.google.com/open?id=1vEp_tH4OOhAfv0cz3Ja3CvuXDlultYFy) e <https://drive.google.com/open?id=1HeZ40jcOHYYZvornM8kQXPb1Zv08ofmp>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

gravações e remixagens. Dois alunos participantes do grupo de alunos-letores, que gravaram nos estúdios do CAP e da rádio escola, organizaram uma ficha-modelo com a relação das obras e os nomes dos leitores para a melhor organização do acervo da nossa audioteca, reproduzida no apêndice E, nesta dissertação.

O acervo inicial da audioteca contou com estas 6 obras, apresentadas no quadro 4, a seguir:

#### QUADRO 4 – OBRAS DO ACERVO INICIAL DA AUDIOTECA

1. BADOE, Adwoa (Trad. Marcelo Pen e Ilustrações Baba Wagué Diakité). <b>Histórias de Ananse</b> . SP: SM, 2006.
2. BARBOSA, Rogério Andrade (Ilustr�es de Graça Lima). <b>Histórias africanas para contar e recontar</b> , SP: Editora do Brasil, 2001.
3. BARBOSA, Rogério Andrade (Ilustr�es de Thaís Linhares). <b>O segredo das tranças e outras histórias africanas</b> . SP: Scipione, 2007.
4. MANDELA, Nelson (trad. Luciana Garcia). <b>Meus contos africanos</b> , 2 <sup>a</sup> ed., SP: Martins Fontes, 2009.
5. MUNDURUKU, Daniel (Ilustr�es de Rosinha Campos). <b>Histórias que eu vivi e gosto de contar</b> . SP: Callis Ed., 2006.
6. TAYLOR, Sean (Ilustr�es Fernando Vilela). <b>Cobra grande: histórias da Amazônia</b> , SP: edi�es SM, 2008.

Fonte: Produ o nossa.

Relembramos que essas narrativas foram oralizadas e gravadas por todos os alunos das três turmas do 6<sup>o</sup> anos, uma da SAA e pelo grupo de alunos-letores responsável pelas grava es nos est dios, em contraturno. Como alguns alunos tiveram dificuldades para o acesso e envio dos áudios pelo *e-mail* indicado, criamos e administramos um grupo eletrônico para cada turma no *WhatsApp*. Por eles, interagimos para a constru o da audioteca, explorando todos os recursos disponíveis nesse *software*.

#### 4.5 ALÉM DA SALA DE AULA: PORQUE LER   INCLUIR

Em setembro, iniciamos a parceria com quatro voluntários do EM, estudantes de um determinado colégio da rede particular de ensino, em Maringá. Todas as terças-feiras, das 14h

às 17h30, eles mediarão as gravações de alguns grupos de nossos alunos, no estúdio do CAP, enquanto ministrávamos nossas aulas normalmente com o restante das classes. Os resultados obtidos foram interessantes porque pudemos testemunhar o protagonismo juvenil deles, ao se tornarem autônomos nos encaminhamentos das mediações relativas às práticas de leitura literária com nossos alunos. Além de também gravarem<sup>59</sup> alguns contos, uma aluna, dentre eles, nos ajudou com as *remixagens* dos áudios já gravados, na audioteca.

Na fotografia 11, que segue, captamos um desses momentos, no estúdio do CAP, em que o aluno voluntário do EM mediou nossa aluna-ledora em sua gravação, orientando-a quanto à entonação, altura de voz, ritmo de leitura, além de também executar as etapas de edição dos áudios gravados. Constatamos pelos comentários informais, durante nossa aulas, que nossos alunos-letores sentiram-se motivados pela mediação dos colegas voluntários da rede particular nas gravações.

**FOTOGRAFIA 11 – ALUNO VOLUNTÁRIO MEDIANDO NOSSA ALUNA NO ESTÚDIO DE GRAVAÇÃO DO CAP.**



Fonte: Produção nossa.

Em outras oportunidades, também contamos com o estúdio da rádio escolar do colégio, cuja professora coordenadora prontamente nos cedeu o espaço para os ensaios e as gravações das narrativas com os nossos alunos da SAA, no período da manhã. Após os ensaios em sala de aula e fora dela, dedicamos 2 das 4 aulas semanais para as gravações, pois os alunos da SAA apresentavam dificuldades na prática leitora e baixa autoestima.

<sup>59</sup> Disponibilizamos uma pequena demonstração da participação desses alunos-letores em: [https://drive.google.com/open?id=1AdQ\\_FILTAKJFP38qPJv9mogIZhoMYeES](https://drive.google.com/open?id=1AdQ_FILTAKJFP38qPJv9mogIZhoMYeES). Acesso em: 02 mar. 2018.

A fotografia 12, na sequência, apresenta a imagem de um dos alunos da SAA praticando a oralização de uma narrativa no estúdio da rádio escolar.

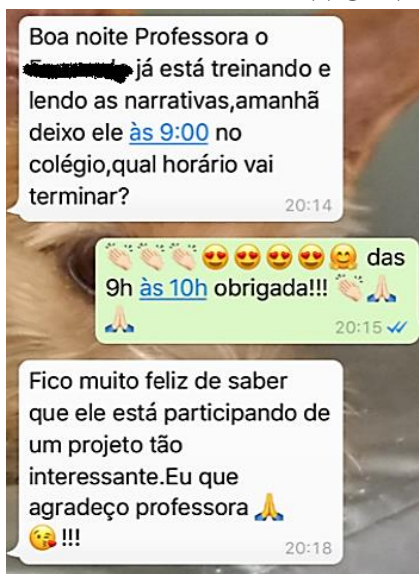
**FOTOGRAFIA 12 – ALUNO DA SAA GRAVANDO NO ESTÚDIO DA RÁDIO ESCOLA DO COLÉGIO.**



Fonte: Produção nossa.

A fotografia 13 traz uma das capturas de tela de nosso celular, que registra o reconhecimento por parte de algumas famílias de nossos alunos, demonstrado pelas conversas informais no *WhatsApp*, nos atendimentos e nos dias de entrega de boletins, o que dignificou ainda mais nossa pesquisa. A constatação desse reconhecimento vindo das famílias de nossos alunos certamente reforçou nossas ações em prol do ensino voltado aos multiletramentos.

**FOTOGRAFIA 13 – MÃE DE ALUNO DA SAA AGRADECENDO PELO ENVOLVIMENTO DO FILHO NO GRUPO DE LEDORES.**



Fonte: Produção nossa. 2017.



Como asseveramos, o uso constante em nossas aulas da tecnologia propiciou aos nossos alunos a prática dos multiletramentos e intensificou nossa relação com eles. Alguns pais e mães participaram voluntariamente das oralizações e gravaram juntos as narrativas, valorizando sobremaneira a autoestima de seus filhos e, evidentemente, também prestaram serviço à TA.

A fotografia 14, a seguir, é uma captura de tela de nosso celular, registrando o envio do áudio de uma das narrativas selecionadas por Nelson Mandela (2009), “A princesa da nuvem<sup>60</sup>”, gravado no *smartphone* por uma aluna do 6º ano e sua mãe.

#### FOTOGRAFIA 14 – MÃE DE ALUNA SENDO LEDORA JUNTO COM A FILHA.



Fonte: Produção nossa. 2017.

A iniciativa dessa mãe, e de outros membros das famílias de nossos alunos que também gravaram as narartivas, nos surpreendeu positivamente, pois não imaginávamos o quanto a prática de oralização gravada no *smartphone* poderia aproximar a prática leitora fora do ambiente escolar. Constatar que os pais leram as histórias de nossos índios e da nossa negritude juntamente com seus filhos e filhas, no aconchego dos seus lares, enobreceu nossa pesquisa, fortificou a nossa prática como humanizadora.

Antes de seguirmos para a próxima seção, consideramos importante assinar que, em nossas aulas, nossa aluna cega<sup>61</sup> demonstrou satisfação ao ouvir alguns áudios parciais das narrativas de nossa audioteca, alegrando-se por reconhecer as vozes dos colegas. Constatamos

<sup>60</sup> Disponibilizamos os áudios em: < <https://drive.google.com/open?id=103XY9QXLZv7Fka1Ym8r-8liWuPWABmHd>>; <<https://drive.google.com/open?id=1mxab7xvPsP8u9earJFgDSrh8kSIjLY1V>>. Acesso em: 02 maio 2018.

<sup>61</sup> Nossa pesquisa não objetivou o estudo da recepção da leitura das narrativas pela nossa aluna cega, momento este que será efetivado após a distribuição oficial da audioteca ao CAP/Maringá. Entretanto, empiricamente, utilizamos as narrativas gravadas parcialmente para o acesso dela às atividades referentes aos demais procedimentos pedagógicos do ensino de LP.

também que muitos alunos melhoraram o seu desempenho escolar, principalmente acerca de atividades sobre o gênero discursivo conto, já que, como professora deles, acompanhamos todo o processo avaliativo da disciplina.

Por fim, contando com um número razoável de áudios, iniciamos a organização da audioteca, alimentando o acervo de narrativas, conforme a chegada dos áudios enviados pelos alunos.

#### 4.6 AUDIOTECA: LER FAZ BEM

Como já mencionamos, o contato dos nossos alunos com essas narrativas, quase que diariamente, privilegiou a convivência (mesmo que ficcional) com elementos importantes das culturas indígena e quilombola, reproduzidos nas vozes (enunciados) de seus personagens e narradores, pela “sequência de elos” (KRAEMER, 2014, p. 126) contida nesses gêneros discursivos de tramas condensadas. Através de participações orais e atividades escritas dos alunos, em propostas paralelas<sup>62</sup> de intervenções, pudemos constatar que essa diversidade de maneiras de ver o mundo, sob o olhar do índio ou do africano, tornou-se interessante aos alunos, à medida que ampliava as reflexões deles sobre suas percepções acerca das manifestações de preconceitos étnicos, impregnadas nos discursos de incitação ao ódio presentes nos dias atuais.

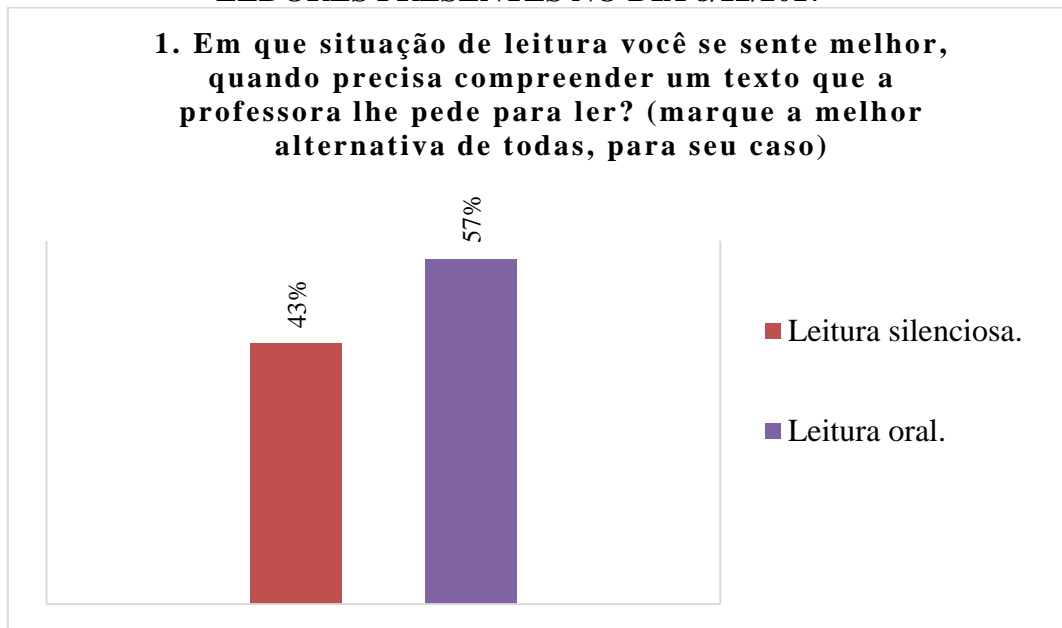
Com o processo avaliativo escolar finalizando, encerramos, no mês de novembro, as gravações nos estúdios da rádio escolar e do CAP e finalizamos os encaminhamentos referentes à audioteca com os alunos-letores, aplicando o questionário, como mais um instrumento para a geração de dados da pesquisa. Contendo 11 questões abertas e fechadas, ele foi aplicado aos alunos presentes na data de aplicação, sem aviso prévio. O questionário foi respondido anônima e individualmente pelos alunos, sem a nossa mediação, com o intuito de proporcionar melhor fidelidade possível às reflexões e sem interferências de terceiros. O modelo do questionário está reproduzido em Apêndice E, nesta dissertação.

A fim de melhor compreensão, optamos por apresentar os resultados tabulados deste questionário através dos gráficos, que seguem a seguir:

---

<sup>62</sup> Durante todo o ano letivo, quinzenalmente, acompanhamos o trabalho de três estagiários do curso de Psicologia da UEM em nossas classes. Pudemos observar o envolvimento e o gradativo desenvolvimento na performance oral de nossos alunos, em diferentes contextos de abordagens de temáticas.

**GRÁFICO 1 – QUESTÃO 1 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 78 ALUNOS-LEDORES PRESENTES NO DIA 8/12/2017**

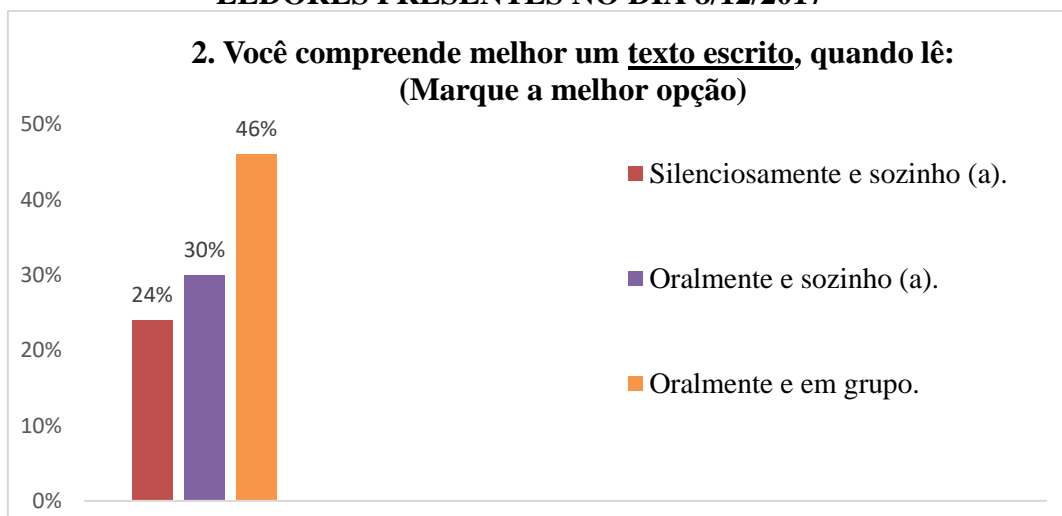


Fonte: Elaborado por nós. 2017.

Pudemos observar, pelos resultados do gráfico 1, à cima, que um pouco mais da metade (57%) dos alunos compreende melhor um texto, quando o leem em voz alta. Esse resultado confirma o que já havíamos percebido, durante as atividades encaminhadas ao longo do processo: muitos alunos apresentaram relativas melhoras de rendimento, quando as atividades foram com a mediação da leitura em voz alta.

A seguir, no gráfico 2, abordamos sobre a compreensão leitora nas práticas de leitura em silêncio e em voz alta:

**GRÁFICO 2 – QUESTÃO 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 78 ALUNOS-LEDORES PRESENTES NO DIA 8/12/2017**

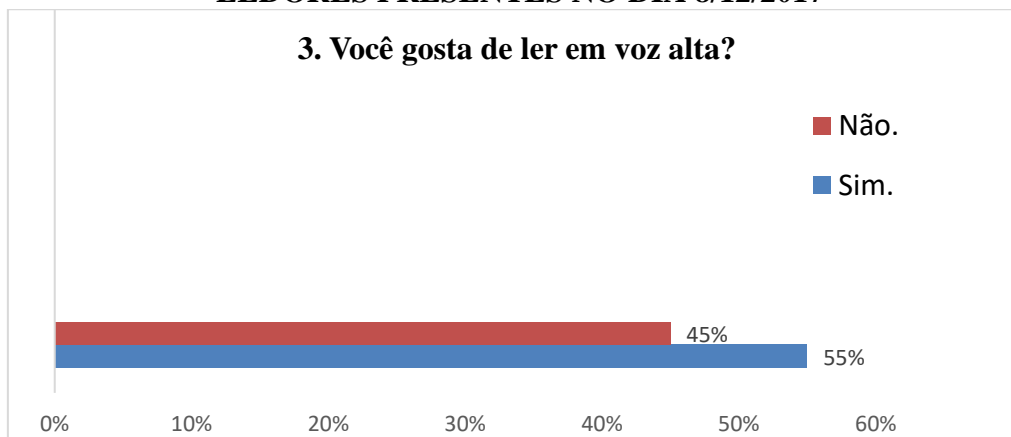


Fonte: Elaborado por nós. 2017.

Observamos que a maioria novamente assinalou a opção pela leitura em voz alta, com predominância para a leitura em grupo. Realmente, pelos ensaios das oralizações das narrativas para comporem o acervo da audioteca, observamos a quase totalidade de envolvimento; apenas dois casos de alunos que manifestaram o desejo de não oralizarem as narrativas juntamente com a classe, entretanto, nos enviaram o áudio com belíssimas performances. Destacamos a importância de nossa compreensão acerca dos momentos que cada aluno demonstra diante dos seus desafios e dificuldades para a leitura em voz alta diante dos colegas e professores.

Na sequência, concentramos a questão sobre a oralização:

**GRÁFICO 3 – QUESTÃO 3 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 78 ALUNOS-LEDORES PRESENTES NO DIA 8/12/2017**

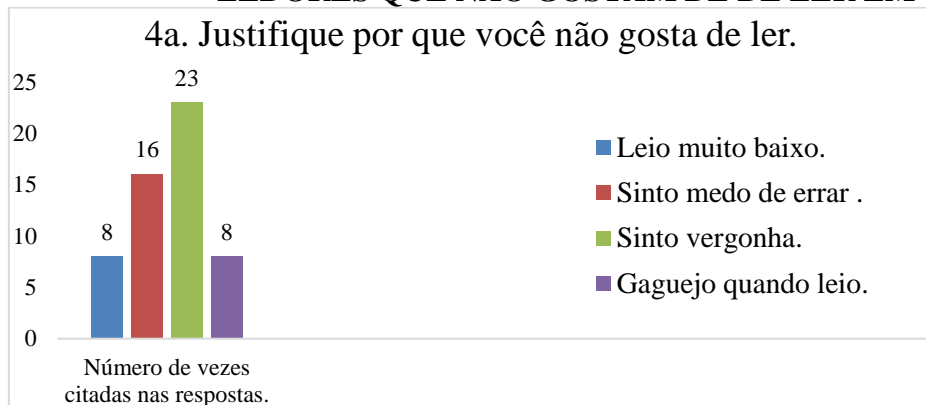


Fonte: Elaborado por nós. 2017.

Dados novamente se confirmam com o gráfico 3. Com uma pequenas diferença a mais, o gosto pela leitura em voz alta prevalece. Como veremos adiante, a outra parte (45%) que manifestou o contrário apresentou como justificativa o medo e a vergonha. A leitura em voz alta poderia ter exposto as dificuldades dos alunos ledores a todos os ouvintes e, para o aluno do 6º ano, a rudeza de uma avaliação negativa de colegas poderia ser um grande obstáculo a vencer e, por isso, a rejeição à leitura oralizada.

Dentre os que se sentem bem pela prática da leitura silenciosa, apontamos a seguir os resultados:

**GRÁFICO 4 – QUESTÃO 4A DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 35 ALUNOS-LEDORES QUE NÃO GOSTAM DE DE LER EM VOZ ALTA**

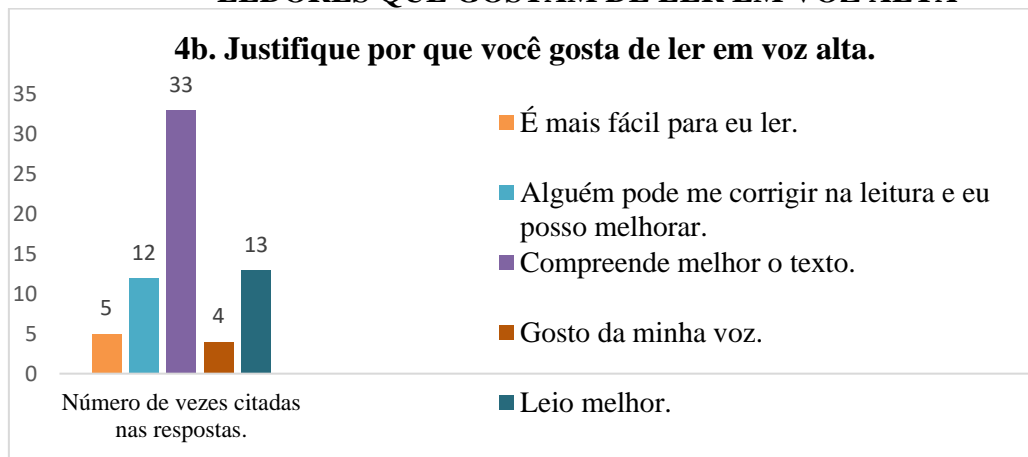


Fonte: Elaborado por nós. 2017.

No gráfico 4, é preciso esclarecer que os 35 alunos que afirmaram não gostar de ler em voz alta escreveram suas respostas abertas, apresentando as 4 justificativas possíveis, citadas na legenda do gráfico. Interessante para futuros estudos e encaminhamentos o resultado de empate entre a gagueira e o volume baixo da voz. A vergonha e o medo em errar são os motivos que prevaleceram, o que nos leva a refletir o quanto é preciso avançarmos para que o contexto escolar seja realmente um espaço acolhedor. Esta pesquisa sinaliza para uma hipótese: práticas de leitura silenciosa e de oralização bem encaminhadas, em que o ato de ler seja ressignificado aos alunos, podem ser oportunidades únicas para que o medo e a vergonha deixem de ser obstáculos dolorosos aos alunos leitores, principalmente quando o (a) professor (a) é também leitor (a).

Vejamos os resultados do questionário para os alunos que gostam de ler em voz alta, no gráfico 5, que segue:

**GRÁFICO 5 – QUESTÃO 4B DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 43 ALUNOS-LEDORES QUE GOSTAM DE LER EM VOZ ALTA**

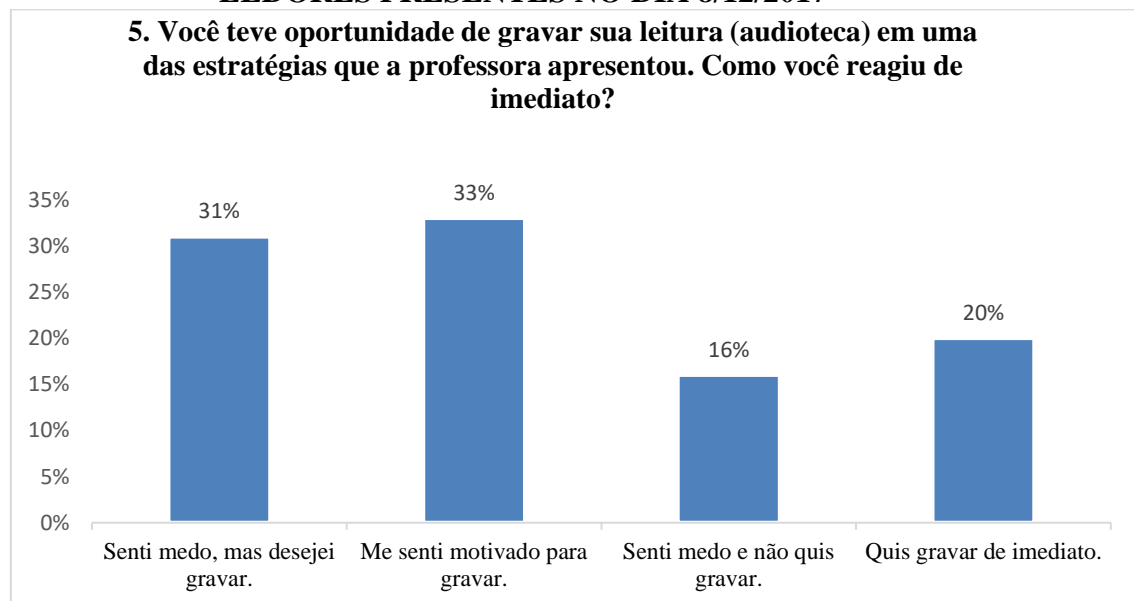


Fonte: Elaborado por nós. 2017.

Para aqueles que afirmaram gostar de ler em voz alta, de acordo com o gráfico 5, o motivo mais citado nas respostas abertas foi o fato de a leitura oral facilitar a compreensão do texto lido (33%). O perfil das classes dos 6º anos neste colégio, desde o início do ano letivo, foi o de apresentar sérias defasagens de leitura, compreensão e produção escrita, em todas as áreas, por isso eram alunos sem autonomia e dependentes da mediação de seus professores para a leitura de todos os gêneros discursivos apresentados para a aprendizagem. Pudemos constatar que houve certo avanço na autonomia deles, mas ainda há muito o que melhorar. Importante apresentarmos, neste momento, que, nas práticas de leitura literária aplicadas a nossos alunos para a construção da audioteca, identificamos que muitos deles, embora com extremas dificuldades, puderam compreender melhor os elementos composicionais das narrativas oralizadas, a partir da leitura desses gêneros discursivos.

O gráfico a seguir traz resultados sobre a reação dos alunos diante da nossa proposta de construção da audioteca.

**GRÁFICO 6 – QUESTÃO 5 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 78 ALUNOS-LEDORES PRESENTES NO DIA 8/12/2017**



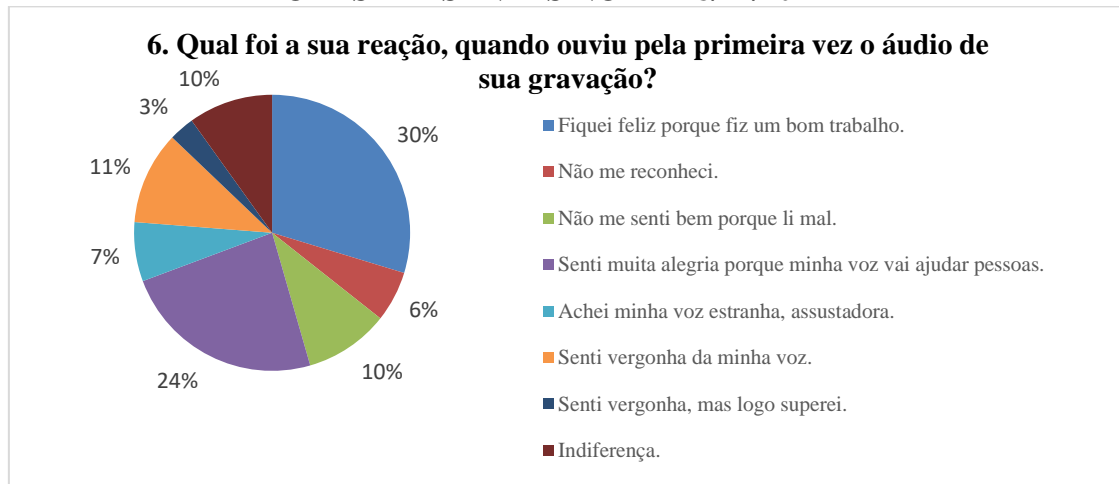
Fonte: Elaborado por nós. 2017.

O gráfico 6 corrobora com as observações que fizemos sobre o uso adequado da tecnologia no ensino de LP. Podemos dizer que mais da metade dos alunos (84%) sentiu desejo por gravar as oralizações. Mesmo com os entraves já apresentados, o uso de aplicativos em *smartphone* garantiram a eles o acesso aos estudos do letramento e os incentivou a serem autodidatas, uma vez que grande parte deles buscaram sozinhos (em sala de aula e fora dela) as

orientações para o melhor jeito de gravar um áudio no celular. Foi um desafio atraente para eles, por isso o alto índice de aceitação.

A seguir, temos os resultados sobre as reações possíveis de nossos alunos, ao ouvirem pela primeira vez suas vozes gravadas.

**GRÁFICO 7 – QUESTÃO 6 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 78 ALUNOS-LEDORES PRESENTES NO DIA 8/12/2017**



Fonte: Elaborado por nós. 2017.

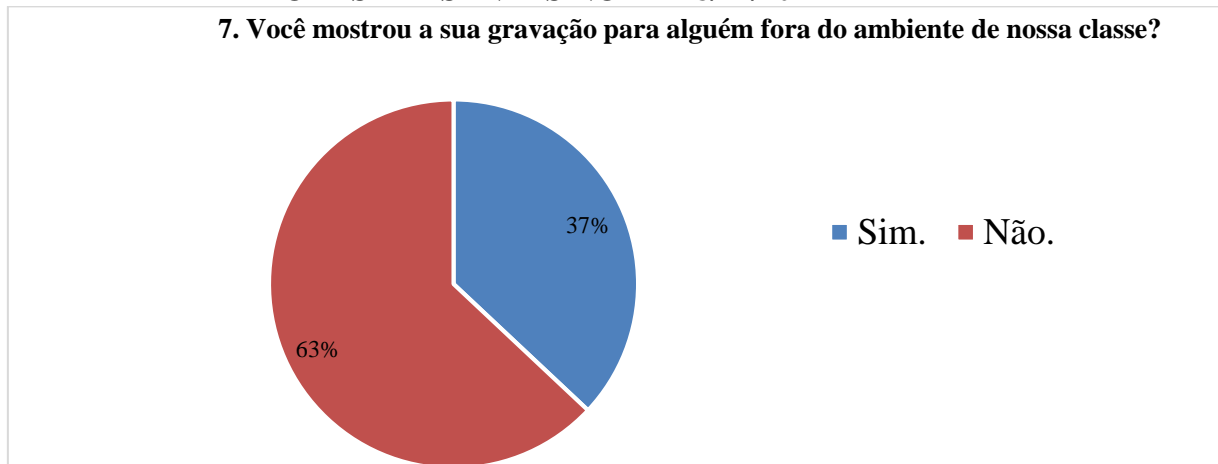
O gráfico 7 apresenta o resultado de um dos momentos autoavaliativos no percurso da construção da audioteca. Foram assertivas encadeadas de sentimentos heterogêneos. O índice de 10% , daqueles alunos que se mostraram indiferentes à gravação, pode corresponder aos alunos que foram displicentes nos encaminhamentos, pois alguns alunos fizeram as suas gravações sem o empenho de outros, demonstrando apatia pela rotina de estudos não apenas na proposta da audioteca, como também nos demais encaminhamentos metodológicos da série e das demais disciplinas<sup>63</sup>. O sentimento de alegria, índices somados entre os que sentiram alegria por terem feito um bom trabalho e porque contribuíram para fazer o bem às pessoas cegas, foi citado em 54% das respostas abertas, sem contar os desenhos de carinhas felizes que acompanharam esta questão.

Além disso, a gravação da oralização das narrativas com o uso de aplicativos proporcionou a muitos de nossos alunos oportunidades únicas para que desenvolvessem a autocrítica, pois puderam conviver com suas dificuldades de leitura (medo e vergonha), bem como compararem seus avanços (autoestima elevada).

<sup>63</sup> Pudemos constatar essa apatia nos resultados negativos apresentados nos conselhos finais das disciplinas dos 6º anos.

Familiarizados com as práticas de oralização e gravação das narrativas nas nossas aulas, os alunos, aos poucos, foram se sentindo seguros na audição delas. Entretanto, objetivamos saber como se deu a audição fora do ambiente escolar. É o que o gráfico a seguir identifica:

**GRÁFICO 8 – QUESTÃO 7 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 78 ALUNOS-LEDORES PRESENTES NO DIA 8/12/2017**



Fonte: Elaborado por nós. 2017.

O gráfico 8 aponta que os alunos optaram por não compartilharem sua primeira gravação com outras pessoas, além de nós (63%). Como os sentimentos de vergonha e de medo de errar foram citados muitas vezes em questões diferentes, pensamos na hipótese de que nossos alunos não se sentiram à vontade para exporem suas oralizações a outros ouvintes que não os mais próximos. Alguns deles, durante os ensaios, pediram informalmente para que seus áudios fossem ouvidos apenas por nós; quando indagados sobre o motivo, justificaram com respostas genéricas de demonstração de autoestima baixa ou frágil, considerando-se incapazes de praticarem a leitura em voz alta dos textos ou de receberem as críticas dos colegas. Procuramos resolver essa situação com a nossa conduta de valorização às tentativas que fizeram, elogiando-os pelos avanços que estavam conquistando passo a passo; pudemos testemunhar o quanto eles se esforçaram para apresentarem o melhor de suas oralizações, em sala de aula.

Dentre os alunos que mostraram as suas gravações para outras pessoas ouvirem, temos, no próximo gráfico, os comentários feitos por elas.



**GRÁFICO 9 – QUESTÃO 8 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 58 ALUNOS-LEDORES QUE MOSTRARAM A GRAVAÇÃO A ALGUÉM**

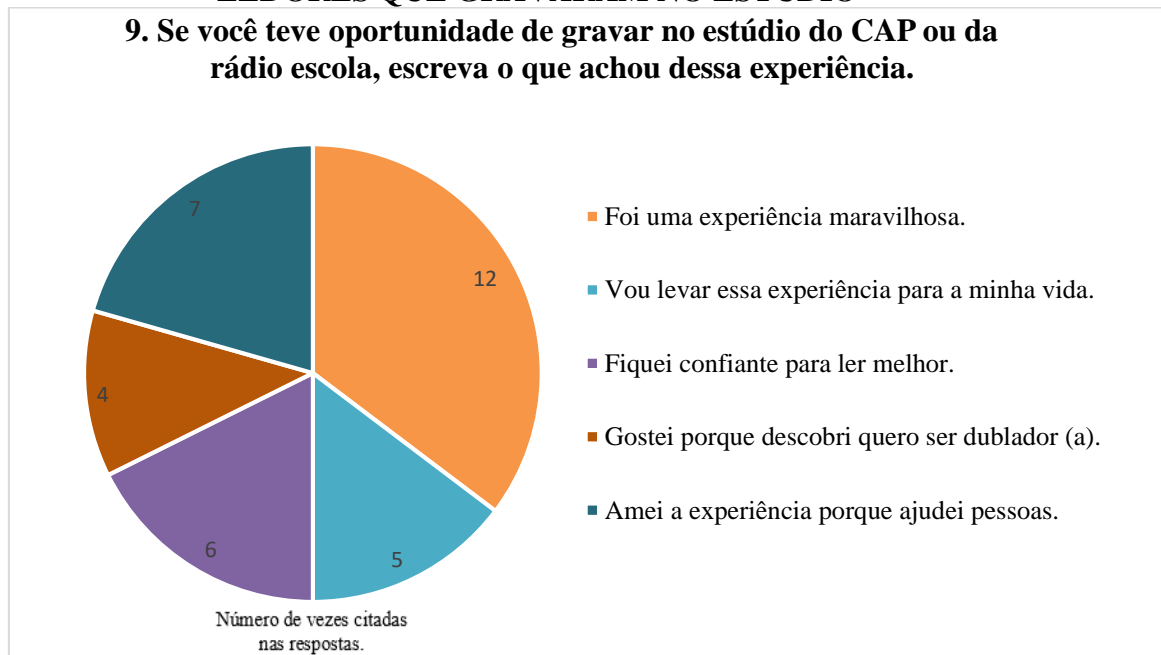


Fonte: Elaborado por nós. 2017.

O gráfico 9 afirma que os pais de nossos alunos foram envolvidos na etapa da gravação das narrativas, pois em todas as respostas eles foram as pessoas citadas que ouviram os áudios. O maior índice de citação (20 vezes) aponta que realmente os alunos-letores praticaram a leitura fora do ambiente da sala de aula, como já havíamos percebido no processo, pelas gradativas demonstrações positivas no rendimento desses alunos nas atividades orais e escritas aplicadas no decorrer das aulas. A menção ao acompanhamento crítico de alguns pais (7 vezes) nos indica que houve empenho também da família, além de ratificar a prática de leitura literária com a família. O sentimento de orgulho pelo empenho de seus filhos, citado por 15 vezes nas respostas abertas, traz à tona a reflexão do quanto oportunizamos o desenvolvimento da autoestima de nossos alunos, através da construção da nossa audioteca.

No gráfico 10, a seguir, apresentamos os comentários dos 15 alunos-letores que participaram das gravações no estúdio. Eles tiveram a oportunidade de gravar nos estúdios e foram unânimes ao apresentarem, em suas respostas abertas, o sentimento positivo que ficou dessa experiência. Observamos o resultado referente ao sentimento de empatia, ao manifestarem satisfação por terem ajudado pessoas (7 citações). Interessante a manifestação de 4 citações sobre a perspectiva de se tornarem dubladores. No geral, ficou a constatação de que nossa pesquisa-ação cumpriu o seu propósito de familiarizá-los com uma nova prática letrada.

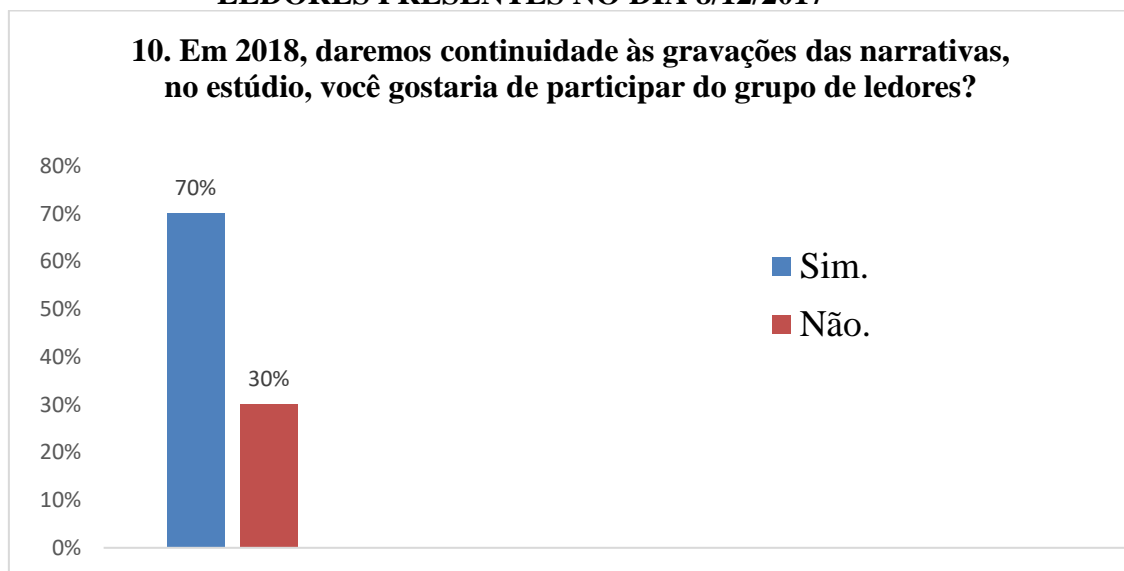
**GRÁFICO 10 – QUESTÃO 9 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 15 ALUNOS-LEDORES QUE GRAVARAM NO ESTÚDIO**



Fonte: Elaborado por nós. 2017.

A seguir, o gráfico 11 nos aponta sobre a perspectiva de participação de nossos alunos na continuidade das gravações para o ano de 2018.

**GRÁFICO 11 – QUESTÃO 10 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 78 ALUNOS-LEDORES PRESENTES NO DIA 8/12/2017**



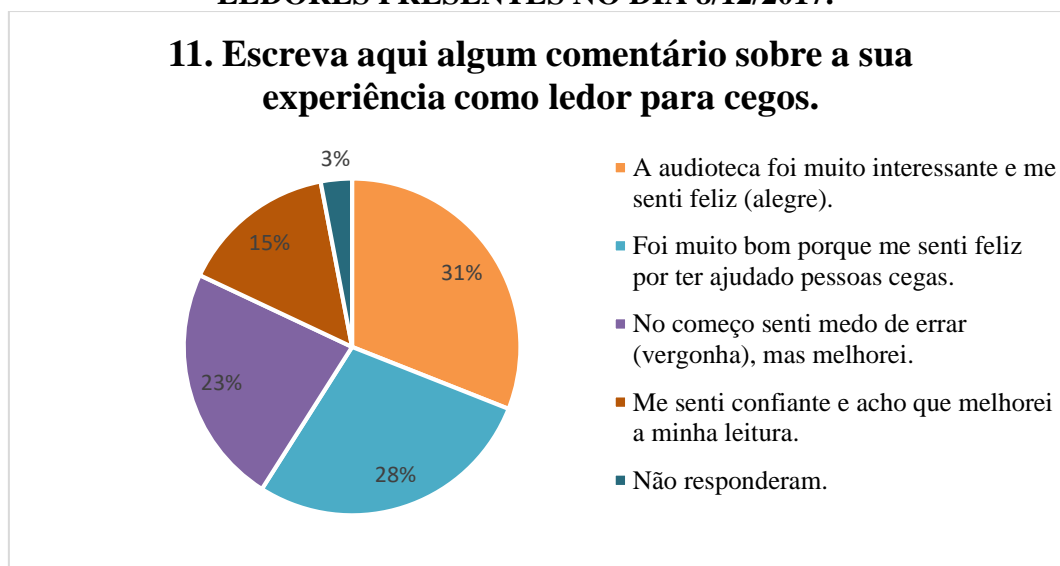
Fonte: Elaborado por nós. 2017.

Como pretendemos alimentar a audioteca à cada ano, pretendemos dar continuidade às gravações com este grupo e com outros alunos-letores que possam surgir. O resultado apontado no gráfico 11 nos permitiu ter uma noção dessa possibilidade, fornecendo-nos a disposição de 70% de nossos alunos como interessados em ampliar o grupo, o que é muito

interessante. Após a entrega do questionário, muitos alunos se justificaram dizendo que não poderiam participar do grupo de leitores porque não tinham condições de estarem no colégio, no contraturno.

Finalmente, o gráfico 12, a seguir, traz alguns comentários produzidos pelos alunos-leitores das nossas 3 turmas de 6ºs anos, sobre a experiência da oralização e gravação de narrativas. Como fizemos nas questões abertas, compilamos as respostas semelhantes para que tivéssemos uma maior abrangência das reflexões dos alunos.

**GRÁFICO 12 – QUESTÃO 11 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS 78 ALUNOS-LEDORES PRESENTES NO DIA 8/12/2017.**



Fonte: Elaborado por nós. 2017.

Com exceção dos 3% que não responderam, constatamos que a experiência trouxe saldos positivos, pois 97% das respostas citaram as dificuldades enfrentadas (vergonha, medo de errar e leitura inadequada), mas associadas a avanços significativos (felicidade, altruísmo, confiança e relativa melhora de leitura).

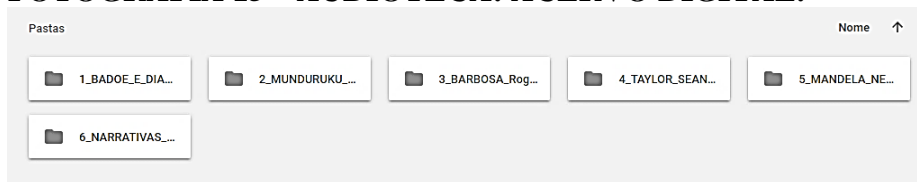
Partimos, dessa forma, para o gerenciamento das obras oralizadas e gravadas em áudio para compor a nossa audioteca, que abarcou o total de 6 obras editadas, sendo 4 indígenas e 2 africanas, referenciadas no quadro 4, nesta dissertação. O total de narrativas foi de 38, sem contar com a oralização de capas, contracapas, biografias dos autores e ilustradores e outros textos informativos que algumas obras trouxeram.

Vale ressaltar que a coletânea de Nelson Mandela apresentou-se incompleta, pois vários alunos-leitores enviaram os áudios com pequenas dificuldades técnicas e, com o encerramento do ano letivo, não houve tempo para as regravações. Entretanto, essas narrativas

africanas serão regravadas por nós e pelo grupo de nossos alunos voluntários, que se inscreveram para a formação permanente de leitores do colégio, em 2018.

Apresentamos na fotografia 15, a seguir, a captura de tela de nossos arquivos em áudio das 6 obras gravadas.

### **FOTOGRAFIA 15 – AUDIOTECA: ACERVO DIGITAL.**



Fonte: Produção nossa.

A validação dos áudios foi realizada por um dos funcionários CAP, que, por ser cego, grandiosa contribuição nos deu pelos seus retornos avaliativos sobre a compreensão leitora da pessoa com DV, referente às oralizações de nossos alunos-leitores. Para a alimentação permanente da audioteca, criamos o *e-mail* [audioteca.lerfazbem@gmail.com](mailto:audioteca.lerfazbem@gmail.com), pelo qual receberemos os áudios de leitores voluntários da sociedade e de nossos futuros alunos-leitores.

Por fim, disponibilizamos gratuitamente a audioteca<sup>64</sup> ao CAP/NRE de Maringá para a sua divulgação e exploração pela comunidade escolar, como recurso de TA aos alunos cegos ou com BV, bem como a todos os demais leitores que possam apresentar dificuldades para a leitura de textos escritos impressos ou eletrônicos. Relembramos que o acesso a tais obras está protegido, em relação aos direitos autorais, somente como serviço de TA, conforme Art. 4º do Decreto Legislativo Nº 261, de 2015, que aprova o texto do Tratado de Marraqueche facilitando o acesso a obras às pessoas cegas, com DV ou com outras dificuldades, onde se lê sobre tais obras: “ (...) III) os exemplares da obra no formato acessível sejam fornecidos exclusivamente para serem utilizados por beneficiários; e IV) a atividade seja realizada sem fins lucrativos (...)”.

(BRASIL, SENADO FEDERAL, 2015).

A seguir, o quadro 5 retoma didaticamente o nosso plano de ação, pois pensamos em mais uma maneira de apresentação dos momentos da construção da nossa audioteca, com o formato de quadro/cronograma, onde se encontram facilmente relatadas as informações sobre o tempo investido, os objetivos pretendidos, os recursos e espaços utilizados e os resultados obtidos em cada momento.

<sup>64</sup> Ativamos o compartilhamento para o acesso parcial de nossa audioteca, no link, disponível em: < <https://drive.google.com/open?id=1hdGdeyDn5fbSRIHb3vmT1zcbca37yjH1> >. Acesso em: 02 abr. 2018.

**QUADRO 5 - PLANO DE AÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUDIOTECA**

<b>TEMPO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>MOMENTO</b>
<b>PERMANENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar obras para leitura integral e silenciosa delas, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, etc.), disponíveis na biblioteca ou em meios digitais.</li> <li>• Envolver-se em prática silenciosa de leitura literária que possibilite o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura indígena e quilombola e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática de leitura silenciosa e individual de narrativas literárias escolhidas (LSS).</li> </ul>
	<b>ESPAÇO NO COLÉGIO</b>	<b>RECURSOS TECNOLÓGICOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblioteca.</li> <li>• Laboratório de informática.</li> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Pátios externos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivos móveis, computador.</li> <li>• Rede <i>Wifi</i>.</li> <li>• Livros impressos.</li> </ul>
	<b>RESULTADOS OBTIDOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedade e resistência de alguns alunos no início da proposta: conversas paralelas e fingimento da leitura silenciosa.</li> <li>• Adequação do ambiente favorável à leitura silenciosa; alunos pedem pelo silêncio para a melhor concentração da leitura.</li> <li>• Ótima parceria com o bibliotecário, possibilitando o livre acesso às obras e ao ambiente da biblioteca.</li> <li>• Deficiência no acesso à rede <i>Wifi</i> nas dependências do colégio.</li> <li>• Poucos computadores disponíveis em bom estado para o acesso à busca e à leitura dos gêneros discursivos, no laboratório de informática.</li> </ul>		

Continua.

TEMPO	OBJETIVOS	MOMENTO
MARÇO/ABRIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para o acesso e às práticas de leitura e de oralidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação e treino para o uso e compartilhamento adequados dos dispositivos móveis para o acesso à leitura das obras literárias disponíveis na rede, através do acesso à plataforma do letramento, como também pelas fotografias tiradas das obras impressas (para o acesso sem <i>Wifi</i>).</li> </ul>
	<p align="center"><b>ESPAÇO NO COLÉGIO</b></p>	<p align="center"><b>RECURSOS TECNOLÓGICOS</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratório de informática.</li> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Pátios externos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Smartphone, tablet, notebook e computador.</i></li> <li>• Rede <i>Wifi</i>.</li> </ul>
	<p align="center"><b>RESULTADOS OBTIDOS</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficiência no acesso à rede <i>Wifi</i> nas dependências do colégio prejudicou muito os encaminhamentos.</li> <li>• Poucos computadores disponíveis em bom estado para o acesso à busca e à leitura dos gêneros discursivos, no laboratório de informática.</li> <li>• Em média, apenas dois alunos por classe não apresentaram o <i>smartphone</i> para as atividades.</li> <li>• Excelente recepção dos alunos quanto ao uso dos dispositivos móveis nas aulas de LP.</li> <li>• O interesse pela leitura silenciosa dos gêneros narrativos selecionados, via tela do <i>smartphone</i>, foi grande, embora houve resistência à leitura concentrada, pois alguns alunos desejavam brincar com os aplicativos.</li> </ul>		

Continua.

TEMPO	OBJETIVOS	MOMENTO
MAIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para o acesso e às práticas de leitura e de oralidade.</li> <li>• Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda da professora e, mais tarde, de maneira autônoma, as fábulas, lendas e contos indígenas e africanos.</li> <li>• Perceber os diálogos em textos narrativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura silenciosa e em grupos para a identificação das vozes dos personagens nas narrativas curtas africanas e indígenas, visando a produção da audioteca.</li> <li>• Formação de grupos de leitores na SAA (a partir deste mês).</li> </ul>
	<b>ESPAÇO NO COLÉGIO</b>	<b>RECURSOS TECNOLÓGICOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Pátios externos.</li> <li>• Biblioteca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Smartphone</i>.</li> <li>• Rede <i>Wifi</i>.</li> <li>• Livros impressos.</li> </ul>
	<b>RESULTADOS OBTIDOS</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade para compreender as narrativas, pois o vocabulário indígena é desconhecido dos alunos.</li> <li>• Alguns alunos reclamaram que as narrativas são chatas.</li> <li>• A má qualidade de conexão à rede dificultou o acesso ao dicionário eletrônico e/ou <i>sites</i> de busca para pesquisa do léxico das narrativas.</li> <li>• Excelente recepção dos alunos quanto ao uso dos dispositivos móveis nas aulas de LP.</li> <li>• A prática epilinguística pela identificação dos personagens e suas vozes para a escolha dos responsáveis para a oralização de suas falas permitiu a aprendizagem do que seriam os discursos direto e indireto, nas fábulas, lendas e contos lidos.</li> </ul>	

Continua.

TEMPO	OBJETIVOS	MOMENTO
JUNHO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para o acesso e às práticas de leitura e de oralidade.</li> <li>• Desenvolver a leitura oral/oralização entre seus pares, atentando a possíveis performances orais, relacionadas às especificidades da composição das narrativas.</li> <li>• Respeitar os turnos de voz nos diálogos nas narrativas.</li> <li>• Aplicar conhecimentos prévios sobre o aplicativo gravador de voz, disponível no <i>smartphone</i> ou <i>tablet</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação às classes sobre o roteiro para a produção da oralização de uma narrativa curta.</li> <li>• Ensaios semanais da oralização (individual ou em grupos) das narrativas curtas para a produção da audioteca.</li> <li>• Uso do aplicativo gravador de voz, em <i>smartphone</i> ou <i>tablet</i>.</li> </ul>
	<b>ESPAÇO</b>	<b>RECURSOS TECNOLÓGICOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula e pátios externos.</li> <li>• Domicílio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Smartphone</i>.</li> <li>• Rede <i>Wifi</i>.</li> </ul>
	<b>RESULTADOS OBTIDOS</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade para compreender as narrativas, pois o vocabulário indígena é desconhecido dos alunos e houve muitos casos de alunos que ainda apresentam dificuldades na decodificação das palavras comuns de nosso vocabulário.</li> <li>• A má qualidade de conexão à rede dificultou o acesso ao dicionário eletrônico e/ou <i>sites</i> de busca para pesquisa do léxico das narrativas.</li> <li>• Excelente recepção dos alunos quanto ao uso dos dispositivos móveis nas aulas de LP e todos os grupos se dedicaram ao trabalho da oralização.</li> <li>• O ambiente barulhento do espaço escolar (pátio externo) prejudicou a concentração da leitura oral.</li> <li>• Alunos tímidos se empenharam pela leitura oral.</li> <li>• Relativo avanço na performance de oralização de muitos alunos.</li> <li>• Alunos da SAA demonstraram grande interesse pelas oralizações e gravações das narrativas, o que incentivou a assiduidade deles no contraturno.</li> </ul>	

Continua.



TEMPO	OBJETIVOS	MOMENTO
JULHO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para o acesso, às práticas de leitura e de oralidade e ao compartilhamento de textos multissemióticos e multimidiáticos.</li> <li>• Gravar em áudio, no formato MP3, as narrativas indígenas e africanas, através do aplicativo de gravador de voz nos dispositivos móveis e/ou nos estúdios de gravação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensaios semanais da oralização (individual ou em grupos) das narrativas curtas para a produção da audioteca.</li> </ul>
	<b>ESPAÇO</b>	<b>RECURSOS TECNOLÓGICOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Pátios externos.</li> <li>• Biblioteca.</li> <li>• Domicílio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Smartphone</i>.</li> <li>• Aplicativo <i>WhatsApp</i></li> <li>• Rede <i>Wifi</i>.</li> <li>• Livros impressos.</li> </ul>
	<b>RESULTADOS OBTIDOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade para compreender as narrativas, pois o vocabulário indígena é desconhecido dos alunos.</li> <li>• A má qualidade de conexão à rede dificultou o acesso ao dicionário eletrônico e/ou <i>sites</i> de busca para pesquisa do léxico das narrativas.</li> <li>• Boa recepção dos alunos: todas as classes demonstraram interesse e ansiedade para participarem da audioteca.</li> <li>• Alguns alunos se prontificaram em ajudar na organização técnica da audioteca: pesquisar aplicativos para a remixagem dos áudios e gravador de voz.</li> <li>• Muitos alunos sentiram dificuldades na execução das gravações e envio pelas mídias.</li> <li>• Houve alunos que manifestaram sentir vergonha ao ouvirem suas vozes gravadas.</li> </ul>		

Continua.

TEMPO	OBJETIVOS	MOMENTO
AGOSTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravar em áudio, no formato MP3, as narrativas indígenas e africanas, através do aplicativo de gravador de voz nos dispositivos móveis e/ou nos estúdios de gravação.</li> <li>• Remixar as oralizações, adequando-as como serviço em TA (especial atenção às características prosódicas da língua falada: acentuação, variações de altura de voz, entonação, fraseado e pausas).</li> <li>• Enviar com responsabilidade os arquivos em áudio das oralizações à professora, para a edição dos áudios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reavaliação da qualidade das gravações das narrativas feitas.</li> <li>• Regravação em áudio das fábulas, lendas e contos indígenas e africanos.</li> <li>• Criação e orientação ética para os grupos no aplicativo <i>WhatsApp</i>.</li> <li>• Formação de pequenos grupos de leitores para as gravações das narrativas, no estúdio do CAP.</li> </ul>
	<b>ESPAÇO</b>	<b>RECURSOS TECNOLÓGICOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estúdio do CAP.</li> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Pátios externos.</li> <li>• Domicílio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Smartphone</i>.</li> <li>• Estúdio de gravação do CAP.</li> <li>• Celular, <i>tablet</i>, <i>notebook</i> e computador.</li> <li>• Rede Wifi.</li> <li>• Livros impressos.</li> </ul>

Continua.

<b>RESULTADOS OBTIDOS</b>	
<b>AGOSTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aplicativo <i>WhatsApp</i> contribui muito para o envio das gravações das narrativas à professora. As relações professora-aluno e aluno-aluno tornaram-se mais próximas e amistosas, devido aos grupos no aplicativo <i>WhatsApp</i> (também com a SAA).</li> <li>• Alguns pais manifestaram interesse por participar da construção da audioteca e bem como houve aproximação de alguns pais com a professora, devido ao uso do aplicativo <i>WhatsApp</i>. O compartilhamento de informações e áudios nos grupos de <i>WhatsApp</i> trouxe ótimos resultados: organização e cumprimento da agenda, facilidade para o envio dos áudios gravados à professora e maior envolvimento e apoio dos pais na rotina dos alunos.</li> <li>• Dificuldade de pronúncia de vocabulário específico das narrativas: trava-língua (ortoéпия e prosódia).</li> <li>• As gravações custaram bastante tempo de dedicação, pois há muitos problemas na leitura em si dos textos, na dicção e entonação.</li> <li>• A remixagem das oralizações exigiu tempo, já que houve muitas imperfeições a serem adequadas.</li> <li>• Muitos alunos gostariam de participar, mas a dificuldade por ser no contraturno impediu (os alunos estudam à tarde e muitos pais não conseguem viabilizar a presença dos filhos pela manhã).</li> <li>• O estúdio é extremamente pequeno e desconfortável para o número de alunos que participaram.</li> <li>• O rendimento e aproveitamento das gravações aumentaram progressivamente, de acordo com os ensaios dos grupos.</li> <li>• Ótima receptividade e participação de pais e familiares de alunos nas gravações de algumas narrativas.</li> </ul>

Continua.

<b>TEMPO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>MOMENTO</b>
<b>SETEMBRO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravar em áudio, no formato MP3, as narrativas indígenas e africanas, através do aplicativo de gravador de voz nos dispositivos móveis e/ou nos estúdios de gravação.</li> <li>• Remixar as oralizações, adequando-as como serviço em TA (especial atenção à prosódia).</li> <li>• Enviar com responsabilidade os arquivos em áudio das oralizações à professora.</li> <li>• Fomentar o protagonismo juvenil de forma responsável na participação social através da construção da audioteca.</li> <li>• Promover a interação social entre os alunos das redes pública e privada, através da construção da audioteca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parceria com o grupo voluntário de leitores do EM de um colégio particular.</li> <li>• Mediação das gravações das narrativas dos alunos dos 6º anos, no estúdio do CAP, pelos alunos voluntários do EM.</li> <li>• Novas gravações e remixagens das oralizações das narrativas.</li> </ul>
	<b>ESPAÇO</b>	<b>RECURSOS TECNOLÓGICOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estúdios do CAP e da rádio escola</li> <li>• Sala de aula e pátios externos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivos móveis.</li> <li>• Rede <i>Wifi</i>.</li> </ul>
	<b>RESULTADOS OBTIDOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O grupo de quatro alunos do EM contribuiu para a motivação de nossos alunos e para a ampliação da nossa audioteca, embora poucos alunos puderam ser atendidos, no turno das aulas.</li> <li>• O estúdio da rádio escola foi utilizado para as gravações com os alunos do SAA e alguns alunos dos 6º anos, no horário regular das aulas de LP.</li> <li>• Alguns alunos demonstraram desinteresse por gravarem as narrativas.</li> <li>• As incansáveis regravações das oralizações promoveram aos alunos-leitores gradativos avanços nas práticas leitoras.</li> <li>• Alguns pais de alunos manifestaram contentamento pelos filhos estarem participando da construção da audioteca.</li> </ul>		

Continua.

TEMPO	OBJETIVOS	MOMENTO
OUTUBRO/NOVEMBRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravar em áudio, no formato MP3, as narrativas indígenas e africanas, através do aplicativo de gravador de voz nos dispositivos móveis e/ou nos estúdios de gravação.</li> <li>• Remixar as oralizações, adequando-as como serviço em TA (especial atenção à prosódia).</li> <li>• Enviar com responsabilidade os arquivos em áudio das oralizações à professora, para a edição dos áudios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravação da versão final das narrativas curtas.</li> <li>• Aplicação do questionário avaliativo escrito e individual sobre os momentos de construção da audioteca.</li> <li>• Organização da audioteca de narrativas curtas.</li> <li>• Continuidade das gravações no estúdio do CAP, no contraturno.</li> </ul>
	ESPAÇO	RECURSOS TECNOLÓGICOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estúdios do CAP e da rádio escola</li> <li>• Pátios externos.</li> <li>• Domicílio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivos móveis.</li> <li>• Rede Wifi.</li> <li>• Livros impressos.</li> </ul>
	RESULTADOS OBTIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O estúdio da rádio escola foi utilizado para as gravações com os alunos do SAA e alguns alunos dos 6º anos, no horário regular das aulas de LP.</li> <li>• Alunos da SAA demonstraram grande interesse por participar das leituras e gravações e relativo progresso na competência leitora.</li> <li>• Ainda houve alunos que não conseguiram avançar na prática ledora, embora demonstrassem dedicação.</li> <li>• Nossa aluna com DV optou por não fazer as gravações de sua oralização.</li> <li>• A baixa autoestima de muitos alunos foi reduzida, conforme progresso nas gravações.</li> <li>• Alguns pais de alunos gravaram com seus filhos as narrativas.</li> </ul>		

Continua.

Conclusão.

TEMPO	OBJETIVOS	MOMENTO
DEZEMBRO/JANEIRO DE 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remixar as oralizações, adequando-as como serviço em TA.</li> <li>• Gerenciar os áudios gravados e remixados.</li> <li>• Ofertar as coletâneas digitais das narrativas indígenas e africanas ao CAP/Maringá para o acesso aos alunos com DV ou BV de todo o estado do Paraná.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerenciamento da audioteca de narrativas curtas.</li> <li>• Validação da audioteca pelo funcionário cego do CAP.</li> <li>• Doação da audioteca ao CAP/NRE.</li> </ul>
	ESPAÇO	RECURSOS TECNOLÓGICOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estúdio do CAP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estúdio de gravação do CAP.</li> <li>• <i>Softwares</i> de remixagem.</li> <li>• <i>Notebook e</i> computador.</li> </ul>
	RESULTADOS OBTIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A remixagem dos áudios demandou bastante tempo para a qualificação das narrativas.</li> <li>• A parceria com o CAP contribui para a qualificação e acessibilidade da audioteca.</li> <li>• Grande parte dos alunos manifestaram interesse por fazer parte do grupo de leitores para 2018.</li> <li>• A devolutiva oral dos colegas professores, no conselho final de fechamento do ano letivo, foi gratificante, pois muitos dos nossos alunos conquistaram relativa melhora nas competências leitora e oral, principalmente os alunos da SAA.</li> <li>• Pelas nossas observações diárias, durante o processo avaliativo formativo, constatamos que a autoestima dos alunos leitores melhorou gradativamente.</li> </ul>		

Fonte: Produção nossa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reavaliarmos o objetivo geral <sup>65</sup> desta pesquisa-ação e os resultados obtidos pelas ações metodológicas aplicadas, certificamo-nos de que esta pesquisa-ação, sob a perspectiva da ADD, possibilitou-nos alinhar as práticas de leitura e de oralidade/oralização no ensino de LP a outras esferas da prática social, cujas teias dialógicas de questionamentos e de eventos não apenas linguísticos, mas políticos, filosóficos e sociais, reivindicam rupturas das balizas cerceadoras de currículos conteudistas, em prol de letramentos inclusivos. Nossa prática docente por mais de 20 anos assegura que nossos alunos estão sim dispostos a ler, desde que haja um propósito significativo para essa leitura. Não se trata de ler por ler ou apenas para cumprir tarefas avaliativas. Trata-se de oportunizar, na sala de aula, ou em outro espaço propício na escola, a liberdade para direcionar leituras produtivas de diferentes gêneros, com diferentes funções, dialogismos, estilos e ideologias; ler para saber o que fazer com a leitura.

Exatamente por sermos a professora que aplicou e mediou cada detalhe metodológico, durante todo o ano letivo, junto a esses alunos-letores e com a assessoria do CAP/Maringá, muito mais do que testificarmos que nossa audioteca literária é sim um serviço em TA, asseveramos que esta pesquisa-ação implementou um novo letramento a nossos alunos normovisuais e nos convocou para novos estudos em letramento pedagógico inclusivo, no ensino regular. Iniciemos, pois, com a inclusão digital.

Sendo comum superestimarmos os adolescentes quanto ao uso da tecnologia, acreditamos que eles dominam plenamente esse tema, o que não foi o caso de nossos alunos, pois a oportunidade de uso do celular na construção da audioteca comprovou que eles pouco sabiam sobre o uso de aplicativos de pesquisa, áudio, vídeo, imagem, texto e correspondência eletrônica. Muito tempo foi-lhes dedicado para o letramento digital, antes que pudessemos avançar com os procedimentos das oralizações de narrativas, por isso, o uso do celular em sala de aula contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento gradativo da autonomia da aprendizagem, que se tornou significativa para eles. Mais animados e envolvidos, alguns alunos se destacaram nas aprendizagens de recursos de edição de fotos, de áudio e de vídeo, bem como contribuíram com a classe, compartilhando suas descobertas. Novos gêneros discursivos fizeram parte do cotidiano das aulas, presentes em videoaulas, mensagens instantâneas,

---

<sup>65</sup> “ Analisar o processo de construção de uma audioteca, realizada por alunos normovisuais dos anos finais do EF, visando ser um recurso em tecnologia assistiva a leitores cegos, contribuindo para a inclusão escolar e para o letramento literário deles e de quaisquer leitores que possam apresentar dificuldades na leitura de textos escritos.”. (Nesta dissertação, p. 21).

chamadas de voz e comentários em redes sociais, apreendidas empiricamente em prol da construção da nossa audioteca. E foi muito gratificante podermos avaliar todo o processo e percebermos o quanto nossos alunos aprenderam desses letramentos. Portanto, nossa pesquisa-ação ampliou o leque de possibilidades para novas averiguações acadêmicas, sob outros olhares da LA.

Assim, não poderíamos deixar de retomar outra dimensão desta teia dialógica: a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular. Assunto polêmico e que pode ser gerador de conflitos e de sofrimentos para quem aprende e para quem ensina, se não houver o comprometimento de toda a equipe administrativa e pedagógica, para além da participação efetiva de toda a sociedade. Como bem asseverou, Batista Junior (2016), ao refletir sobre esse assunto:

Logo, não basta simplesmente que o/a professor faça todas as adaptações para receber o/a aluno/a e dar-lhe condições de aprendizagem. Para isso, as escolas precisam de mais instrumentos, artefatos mínimos e, principalmente, preparar os docentes em cursos de atualização. (BATISTA-JUNIOR, 2016, 157).

Complementamos a reflexão do autor, ao ponderarmos sobre também a formação dos professores e funcionários de educação acerca da inclusão. Esta pesquisa-ação nos chamou à atenção sobre possível indiferença pela educação inclusiva nas matrizes curriculares na graduação e pós-graduação, principalmente no mestrado profissional, que tem nos proporcionado a qualificação pela fundamentação de nossas práticas, até então, empíricas. E vivenciamos isso cotidianamente no chão da escola também, onde poucos momentos são dedicados para as reflexões concernentes às práticas teórico-metodológicas de inclusão, de fato, de alunos com deficiências no ensino regular, mesmo com as pesquisas e os fatos sinalizando o aumento de matrículas desses alunos em nossas classes. Por isso, produzimos a audioteca como um dos suportes tecnológicos de acessibilidade não apenas para integrar o aluno cego leitor às etapas da aprendizagem, mas para incluí-lo e lhe possibilitar a ampliação de seus letramentos, pelos quais lhe são oportunizadas infindáveis formas de operacionalização da linguagem através da audição das narrativas curtas, principalmente no ensino regular.

Esse processo de reflexão, após a finalização de uma etapa cumprida com responsabilidade e empenho, nos direcionou a avaliarmos o quanto a produção desta audioteca foi construída no entendimento de que existiu uma rede humana que operou, que sentiu e que pensou entre redes diversificadas e dialógicas de linguagens. Uma rede humana que privilegiou essa teia de inter-relações da (e pela) palavra dita e respirada com ansiedade, pela qual o outro que é diferente precisava ser abraçado, incluído nessa armação linguística-literária e inclusiva



porque falamos as vozes do índio e do negro para serem ouvidas pelo cego, pelo disléxico e por quem queira e se disponha a ouvir a nossa audioteca.

Não imaginávamos que as práticas da oralização e da gravação em áudio do texto literário, no ensino de LP, além de possibilitarem articulações literárias a um possível leitor impossibilitado para codificar a escrita, ressignificariam o ensino da modalidade oral/oralizada aos alunos-lectores normovisuais, através do letramento digital experienciado neste evento da construção da audioteca. Não imaginávamos que, ao recebermos nossa aluna com DV em nossa classe, nós é que seríamos incluídos, acolhidos por esta luta incansável, que é a de se garantir o cumprimento de leis e decretos ao acesso e permanência de toda pessoa com deficiência (ou não) no ensino regular de qualidade.

Os resultados desta pesquisa validaram os estudos dos autores de nosso aporte teórico, os referenciados nesta dissertação, e aqueles não citados, que nos inspiraram com suas sapiências e práticas ousadas em prol de uma educação realmente de qualidade e inclusiva.

Por fim, salientamos que o nosso posicionamento frente à pessoa com DV foi o de lhe conferir autonomia e cidadania. Intentamos, com os momentos de sensibilização dos alunos-lectores, diante da situação dos colegas cegos ou com BV, instigá-los à reflexão sobre as questões da inclusão social de todas as pessoas com deficiências, ou seja, questionarmos sobre o cumprimento da respectiva legislação e as possíveis relações interpessoais entre alunos com ou sem deficiências. Acreditamos ser de fundamental relevância permitir, por esta metodologia, aos alunos normovisuais a percepção do colega com DV como pessoa participativa e capaz. Agimos com respeito e sensibilização, entretanto não com sentido de “pena” ou de “caridade”, mas reconhecendo com isonomia aquele que é diferente e provido de cidadania. Trazer para a sala de aula o tema da inclusão social da pessoa com deficiência é uma necessidade. Um direito humano.

## REFERÊNCIAS

BADDOE, A. (Trad. PEN, M. e Ilustração de Diakité, B. W.). **Histórias de Ananse**. SP: SM, 2006.

BARBOSA, R. A. **Nyangara Chena** - a Cobra Curandeira. SP: Scipione, 2011.

\_\_\_\_\_. (Ilustr o de LINHARES, T.). **O segredo das tranas e outras histórias africanas**. SP: Scipione, 2007

\_\_\_\_\_. (Ilustr o de LIMA, G). **Histórias africanas para contar e recontar**, SP: Editora do Brasil, 2001.

BAKHTIN, M. M. **Est tica da criao verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.

BAKHTIN, M.M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.

BATISTA JR, J. R. L. Gêneros discursivos nas práticas de letramento inclusivo. In: SIGET, **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, ago. 2009, Caxias do Sul, RS. Anais do 5  Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2009. p. 1-20. Disponível em: <  
[https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/generos\\_discursivos\\_nas\\_praticas\\_de\\_letramento\\_inclusivo.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/generos_discursivos_nas_praticas_de_letramento_inclusivo.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pesquisas em educao inclusiva: questões teóricas e metodológicas**. Recife: Pipa Comunicao, 2016. Disponível em:< <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/livro-pesquisas-em-educacao-inclusiva.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2007.

BRAZ, J.E.B. / DANSA, S. **Lendas negras**. SP: FTD, 2001.

BERSCH, R. **Introduo à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: 2013. Disponível em: <  
[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2017.

BITTENCOURT. M.R. **Entenda as diferenças entre Documentos Eletrônicos e Digitais**. 12 nov. 2014. Disponível em: < <http://brasaosistemas.com.br/blog/entenda-as-diferencas-entre-os-documentos-eletronicos-e-digitais/>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BORBA. F. S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**, Brasília, 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) >. Acesso em: 22 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. SENADO FEDERAL. **Projeto de Decreto Legislativo nº 347, de 2015** (nº 57/2015, na Câmara dos Deputados). Aprova o texto do Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, concluído no âmbito da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), celebrado em Marraqueche, em 28 de junho de 2013. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4398938>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível: <<http://goo.gl/Ax91Is>>. Acesso em: jan. 2017.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

CARELLI, R. (Ilustração de ZANETTI, M.). **No tempo do verão**. Coleção um dia na aldeia Ashaninka, São Paulo: Cosac Naify, 2014 a.

\_\_\_\_\_. (Ilustração de CARELLI, R.). **A história de Akykysia**, o dono da caça. Coleção um dia na aldeia Wajãpi, São Paulo: Cosac Naify, 2014 b.

CARVALHO, A. (Ilustração de ZANETTI, M.). **Palermo e Neneco**. Coleção um dia na aldeia Mbya-Guarani, São Paulo: Cosac Naify, 2014 a.

\_\_\_\_\_. (Ilustração de ZANETTI, M.). **A história do monstro Khátpy**. Coleção um dia na aldeia Kisêdje, São Paulo: Cosac Naify, 2014 b.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014 a.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed.; 4ª reimpressão; São Paulo: Contexto, 2014 b.

FITTIPALDI, C. **A linguagem da mata**. SP: Melhoramentos, 2003.

FONTANA, M. V. L.; VERGARA-NUNES, E. L. **Audioteca Virtual de Letras: tecnologia para inclusão** In: Revista Renote, v. 3, n. 2, p. 1- 9, novembro 2005.

FRANKLIN, S.; MENEZES, N. C. **Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para deficientes visuais**. Ponto de Acesso, Salvador, v. 2, n. 3, p. 58-72, dez. 2008. Disponível em:<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1193/1/2337.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

GUEDES, H. (Ilustração de MARTINS, P.S.) **A lenda do sol e da lua**. SP: Base, 2011.

\_\_\_\_\_. (Ilustração de SZÉLIGA, M.) **Naipi e Tarobá: a Lenda das Cataratas do Iguaçu**. SP: Base, 1996.

GOMES, L. et al. (Ilustração de VENEZA, M.). **Nina África: Contos De Uma África Menina Para Ninar Gente De Todas As Idades**. 2ª ed. SP: Editora Elementar, 2009.

GRUBER, J. (Org.). **O livro das árvores**. Benjamim Constant. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1997.

GRUPIONI, L. D.B. **Juntos na aldeia**. SP: Berlendis e Vertecchia, 2004.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 1.ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. Disponível em:< [http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/leitura\\_e\\_ensino/Claudia\\_Ressignificando\\_a\\_aula\\_de\\_leitura\\_\\_livro\\_SIGET09%5B1%5D.pdf](http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/leitura_e_ensino/Claudia_Ressignificando_a_aula_de_leitura__livro_SIGET09%5B1%5D.pdf)>. Acesso em: 5 nov. 2017.

JUVA, J. Curadoria em Literatura: possibilidades curativas. In: **Outros Críticos**. 23 ago. 2013. Disponível em:< <http://outros criticos.com/curadoria-em-literatura-possibilidades-curativas/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007.

KRAEMER, M.A.D. **Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica**. Santa Rosa: FEMA, 2014.

LABATUT, A.M. **Nas linhas da cegueira: um estudo antropológico sobre trajetórias de pessoas cegas**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2017.

LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

MANDELA, N. (trad. GARCIA, L). **Meus contos africanos**, 2ª ed., SP: Martins Fontes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003. 64p.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A.P. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, A. Al.; GOMES, N. L. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: PAIVA, Aparecida (Coord.); MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 143-170.

MARTINS, A. (Ilustração de HEES L. J. ). **Erinlé, o caçador e outros contos africanos**. RJ: Pallas, 2009.

MORAN, J. M. Mídias e o uso da internet na educação. In: **Nós da educação**. TV Paulo Freire, 2008. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=G1\\_g-N4sDuA](https://www.youtube.com/watch?v=G1_g-N4sDuA).Acessado>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MOREIRA, C. M. **Técnicas de leitura para leitores**. UFRJ, 2016. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/01.htm>>. Acesso em: 20 maio 2016.

MUNDURUKU, Daniel (Ilustração de Rosinha Campos). **Histórias que eu vivi e gosto de contar**. SP: Callis Ed., 2006.

NASCIMENTO, M. **O que é MP3, WMA, WAV, AIFF, MIDI**: O formato de arquivos de áudio. Gravando em casa.com. 13 mar 2010. Disponível em: <<http://gravandoemcasa.com/2010/03/o-que-e-mp3-wma-wav-aiff-midi-arquivo-audio/>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

NEITZEL, L. C.; NEITZEL, A. A. (org.). **Leitura e produção em meio digital**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

O AMPLIADOR DE IDEIAS. **Seis leitores de tela para seu computador**. 14 fev. 2017. Disponível em: < [http://oampliadordeideias.com.br/6-leitores-de-tela-para-seu-computador/#.WHu\\_hIWcHIU](http://oampliadordeideias.com.br/6-leitores-de-tela-para-seu-computador/#.WHu_hIWcHIU)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

OLIVEIRA, M. (Ilustração de DANTAS, R.). **O sumiço da elefanta**. SP: FTD, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Especial: Formas de Atendimento**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=687>>. Acesso em: 18 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação N° 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2017.

PEIXOTO, R. **Você é um leitor? Saiba a diferença entre essa estranha classificação**. 2013. Disponível em <<http://literatortura.com/2013/09/voce-ledor-saiba-diferenca-leitor-estranha-classificacao/>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. Disponível em:<<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/especial-mapa-literatura-brasileira/mapa-selecionado.html>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PRANDI, R. (Ilustração de RAFAEL, P.). **Ifá o adivinho**: Histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. SP: Companhia das Letras, 2002.

PURIFICAÇÃO. S.B.G; SOUZA. R.G.; MELO. V.B. O direito das pessoas portadoras de deficiência. In: **IV Simpósio Internacional de Ciências Integradas da UNAERP**. Disponível em:<<http://www.unaerp.br/sici-unaerp/edicoes-anteriores/2007/secao-2-3/1017-o-direito-das-pessoas-portadoras-de-deficiencia/file>>. Acesso em: 23 out.2017.

ROJO, R. **Novos letramentos, gêneros digitais e redes sociais**: Uma abordagem bakhtiniana. IEL/UNICAMP, 24 maio 2016 (apresentação no Prezi). Disponível em:<[https://prezi.com/l\\_rgbi2fpe5f/novos-letramentos-e-generos-digitais-uma-abordagem-bakhtiniana/](https://prezi.com/l_rgbi2fpe5f/novos-letramentos-e-generos-digitais-uma-abordagem-bakhtiniana/)>. Acesso em: 11 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, L. M. da. **Entre a voz e o texto**: subjetividades nas leituras para cegos. *Leitura, Teoria e Prática*, vol. 27, nº 52, 2009. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/621/391>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA. T.T. (Org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000 p. 73-102. Disponível em:<[http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a\\_producao\\_social\\_da.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2016.

SOLER-PONT, A. (Trad.: GIL, L. R. e Ilustração de MILLÁN, P.). **O príncipe medroso e outros contos africanos**. SP: Companhia das Letras, 2009.

TAYLOR, Sean (Ilustração de Fernando Vilela). **Cobra grande: histórias da Amazônia**, SP: edições SM, 2008.

TURECK, L. T. Z. **Criação de um Audiobook e a Temática da Acessibilidade**. 2014. 161 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia/ Instituto de Letras/ Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Salvador, 2014. Disponível em:<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4413909](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4413909)>. Acessado em: 24 set. 2017.

UNESCO & MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação**. Brasília: CORDE, 1994.

VERGARA-NUNES, E. **Audiodescrição didática**. 2016. 415 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento): Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: Santa Catarina, 2016.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZATZ. L. **Jogo Duro**. SP: Dimensão, 2004.



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO



Senhores pais ou responsáveis:



este documento tem por objetivo formalizar a sua autorização para que seu (sua) filho (a) possa participar de uma pesquisa sobre o letramento literário e tecnologia assistiva, na qualidade de sujeitos participantes. A pesquisa faz parte do Projeto de Mestrado **TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: a audioteca como instrumento de inclusão no processo do letramento literário**, com a orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Luciane Braz Perez Mincoff, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, desde 2016. Esta proposta de intervenção visa contribuir com o processo de acessibilidade dos alunos cegos e/ou com baixa visão ao processo de letramento literário em Língua Portuguesa com a participação ativa de seu (sua) filho (filha) na produção da audioteca (gravação de narrativas curtas em áudio), de acordo com os encaminhamentos das aulas de Língua Portuguesa, conforme planejamento trimestral. As práticas desenvolvidas em sala de aula serão concentradas principalmente na leitura silenciosa e depois na oralização (leitura em voz alta) das narrativas, permitindo a seu (sua) filho (filha) momentos importantes para a compreensão das etapas e dos objetivos da leitura para seu progresso escolar, além de ele (ela) poder contribuir para que alunos com deficiência visual ou baixa visão possam ter acesso às narrativas gravadas e disponibilizadas na audioteca.

Temos daí decorrente o objetivo principal pretendido nesta proposta: analisar o processo de construção de uma audioteca, realizada por alunos normovisuais dos anos finais do EF, visando ser um recurso em tecnologia assistiva a leitores cegos, contribuindo para a inclusão escolar e para o letramento literário deles e de quaisquer leitores que possam apresentar dificuldades na leitura de textos escritos. Como também os objetivos específicos referentes ao processo da construção da audioteca pelos alunos leitores das narrativas: a) reconhecer a oralização como modalidade linguístico-metodológica para o ensino da leitura de narrativas literárias, por meio de gravação em áudio da prática de oralização de narrativas, pelo aplicativo de gravador de voz, acessível nos dispositivos móveis dos alunos-leitores; b) apresentar o processo de produção da audioteca com narrativas literárias curtas indígenas e africanas aos alunos com DV ou com BV, através de compartilhamento gratuito dos áudios em dispositivos e mídias compatíveis para a audição

Os dados coletados, imagens e gravações em áudio poderão ser usados para apresentação e publicação de trabalhos científicos, sempre resguardando as suas identidades, por meio do uso de nomes fictícios ou pseudônimos. A atuação de seu (sua) filho (a) como participante desta pesquisa é livre. Além disso, a qualquer momento da pesquisa terá garantido o acesso aos dados e poderá solicitar a não continuidade de sua participação.

Mediante os esclarecimentos apresentados, solicitamos que assinem, abaixo, se concordarem com a sua participação neste trabalho.

Atenciosamente,

Professora Regina Corcini de Melo (Pesquisadora) - Professora de Língua Portuguesa.

Determinado Colégio Público do Estado de Paraná.

R. Fulano de Tal, Maringá - PR

Telefone:(44) 0000-0000

.....

(Destaque esta folha e entregue-a assinada à professora, por favor.)

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo que meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_ participe da pesquisa, conforme proposta neste documento.

Maringá , \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## APÊNDICE B – BILHETE AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Senhores Pais, ou responsáveis:

Comunicamos que, nos dias: \_\_\_\_\_, das 7h 30 às 10h, haverá as gravações em áudio de narrativas curtas, que acontecerão no estúdio de gravação do CAP (*Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual*) bloco 3, neste estabelecimento de ensino.

Lembramos que essa ação faz parte do Projeto de Mestrado **TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: a audioteca, como instrumento de inclusão no processo do letramento literário**, aplicado por mim e com a orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Luciane Braz Perez Mincoff, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, desde 2016. Esta proposta de intervenção visa contribuir com o processo de acessibilidade dos alunos cegos e/ou com baixa visão ao processo de letramento literário em Língua Portuguesa com a participação ativa de seu (sua) filho (filha) na produção da audioteca (gravação de narrativas curtas em áudio), de acordo com os encaminhamentos das aulas de Língua Portuguesa, conforme planejamento trimestral deste estabelecimento.

Por fim, esclarecemos que seu (sua) filho (filha) deverá se apresentar uniformizado (-a), no horário previamente agendado.

Obrigada pela colaboração.

Atenciosamente: Professora Regina Corcini de Melo

Em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

.....  
Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável pelo (-a) aluno (-a)

\_\_\_\_\_, matriculado (-a) no 6º \_\_\_\_  
deste estabelecimento de ensino, autorizo a participação dele (dela) nos dias nos dias:  
\_\_\_\_\_, das \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_, para as gravações em  
áudio de narrativas curtas, que acontecerão no estúdio de gravação do CAP, bloco 3,  
neste colégio.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Número de telefone do responsável

## APÊNDICE C - CURADORIA INDÍGENA.

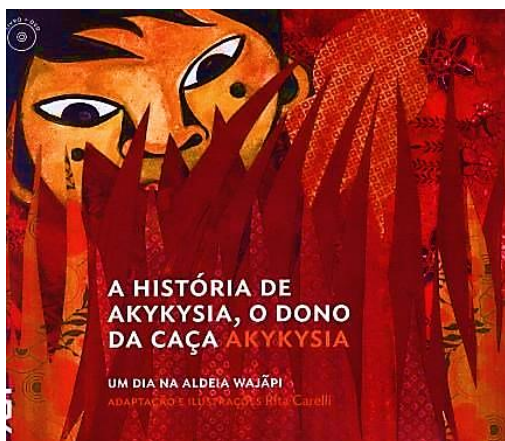


CARELLI, R. (Ilustração de ZANETTI, M.). No tempo do verão. Coleção um dia na aldeia Ashaninka, São Paulo: Cosac Naify, 2014 a.

Na aldeia Ashaninka, verão é tempo de farra de passarinho, pé de fruta carregado e pescaria em família. Mas é, antes de tudo, tempo de descoberta. As crianças deixam de ir à escola para aprender com os mais velhos a vida na floresta - fazer flechas, construir abrigo na margem do rio, acender o fogo, cozinhar macaxeira, fregar peixe com arpão... Tayri, Piyãko e Bianca nos mostram que novas experiências podem ser muito divertidas. A coleção Um Dia na Aldeia surgiu em 2014. A proposta é trazer um olhar autêntico e contemporâneo sobre diferentes povos indígenas no Brasil ao possibilitar que eles mesmos contem suas histórias e mostrem suas imagens através dos DVDs que acompanham cada livro. Foi com base nesses filmes que as autoras desenvolveram os livros da coleção, em edições bilíngues -

em português e na língua nativa do povo indígena protagonista - que incluem textos de apoio com informações sobre o povo em questão.

Fonte: FNAC. Disponível em: <<https://www.fnac.com.br/no-tempo-do-verao--colecão-um-dia-na-aldeia-ashaninka/p>>. Acesso em: 05 de mar. 2017.

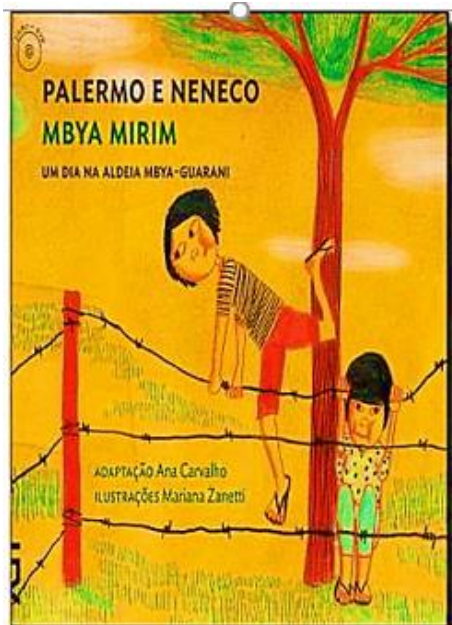


CARELLI, R. (Ilustração de CARELLI, R.). A história de Akykysia, o dono da caça. Coleção um dia na aldeia Wajãpi, São Paulo: Cosac Naify, 2014 b.

Adaptado e ilustrado por Rita Carelli, o primeiro volume da série Um dia na aldeia, conta a história do Akykysia, o monstro canibal que mora na floresta e tudo vê. Isso quem narra são os anciões do povo Wajãpi, lembrando uma história que aconteceu há muito tempo com seus antepassados, quando encararam de perto a fúria do dono da caça. A história diz ainda que um menino esperto descobriu o esconderijo do

monstro, e assim os Wajãpi puderam caçá-lo. Apesar disso, os mais velhos acreditam que o Akykysia continua até hoje à espreita na mata...

Fonte: Saraiva. Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/a-historia-de-akykysia-o-dono-da-caca-akykysia-col-um-dia-na-aldeia-wajapi-acompanha-dvd-7856838.html>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

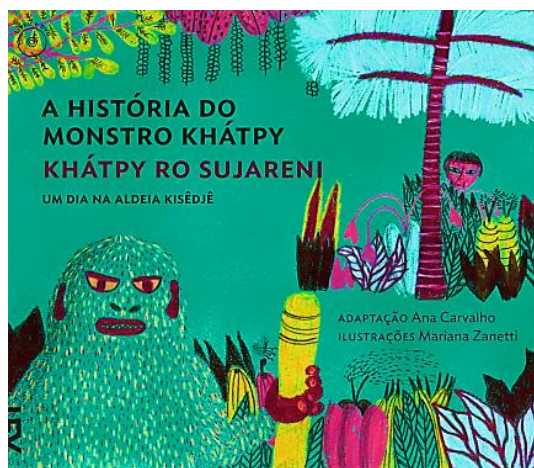


CARVALHO, A. (Ilustração de ZANETTI, M.). **Palermo e Neneco**. Coleção um dia na aldeia Mbya-Guarani, São Paulo: Cosac Naify, 2014 a.

Palermo e Neneco são irmãos e pertencem ao povo Mbya-Guarani. Espirituosos, os meninos dão um jeito de se divertir e dar risada até quando precisam ajudar nas tarefas da aldeia. Além de colher palmito e cortar madeira, gostam de Michael Jackson e festas com cantoria ao som da rabeça e do violão. Palermo e Neneco vestem-se com camiseta e bermuda e usam dinheiro para comprar sabão nas fazendas vizinhas. Mas nem sempre este contato com os brancos é amigável. A coleção Um Dia na Aldeia surgiu em 2014, fruto de uma parceria entre a Cosac Naify e o Vídeo nas Aldeias, com patrocínio da Petrobras Cultural. A proposta é trazer um olhar autêntico e contemporâneo sobre diferentes povos indígenas no Brasil ao possibilitar que eles mesmos

contem suas histórias e mostrem suas imagens através dos DVDs que acompanham cada livro. Foi com base nesses filmes que as autoras desenvolveram os livros da coleção, em edições bilíngues - em português e na língua nativa do povo indígena protagonista - que incluem textos de apoio com informações sobre o povo em questão.

Fonte: FNAC. Disponível em: <<https://www.fnac.com.br/palermo-e-neneco--colecacao-um-dia-na-aldeia-mbyaguarani/p>>. Acesso em: 05 mar. 2017.



CARVALHO, A (Ilustração de ZANETTI, M.). **A história do monstro Khátpy**. Coleção um dia na aldeia Kisêdje, São Paulo: Cosac Naify, 2014 b.

Os índios da aldeia Kisêdjê conhecem bem os perigos da mata. O monstro Khátpy é sem dúvida um deles. O curioso é que índio e monstro têm algo em comum - ambos são hábeis caçadores e exemplares chefes de família. Enquanto o primeiro caça macacos, o segundo caça índios. Enquanto Khátpy usa da força bruta, o índio caçador vence pela esperteza. É o que contam os

anciãos da aldeia, ao relembrar a história de como um caçador astuto conseguiu escapar das garras do monstro e voltar são e salvo para o convívio de sua família. A coleção Um Dia na Aldeia surgiu em 2014, fruto de uma parceria entre a Cosac Naify e o Vídeo nas Aldeias, com patrocínio da Petrobras Cultural. A proposta é trazer um olhar autêntico e contemporâneo sobre diferentes povos indígenas no Brasil ao possibilitar que eles mesmos contem suas histórias e mostrem suas imagens através dos DVDs que acompanham cada livro. Foi com base nesses filmes que as autoras desenvolveram os livros da coleção, em edições bilíngues - em português e na língua nativa do povo indígena protagonista - que incluem textos de apoio com informações sobre o povo em questão.

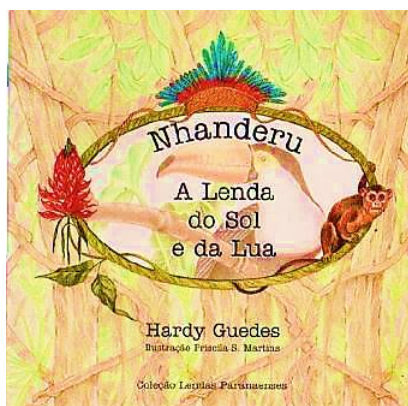
Fonte: Livraria Cultura. Disponível em: <<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/a-historia-do-monstro-khatpy-42861680>>. Acesso em: 05 mar. 2017.



FITTIPALDI, C. **A linguagem da mata**. SP: Melhoramentos, 2003.

No começo do mundo o bacurau era gente e tinha sua maloca para morar, mas sua maloca foi estragando e causando muitos estragos, e bacurau não era de arrumar. Um dia esticava sua rede ali, outra aqui. Mas não teve mais jeito e ele dormiu no chão. Ele pensou bem e decidiu sumir daquela casa, lá estava muito ruim e achou melhor esquece-la. Foi embora pro cercado, e viver no mato, e viveu passarinhos. Vai sol, vem lua e ele decidiu fazer uma nova casa para morar e começou a pensar em todas as coisas necessárias para a construção, derruba o mato, cortar arvores grandes, cipós, casca de arvores, palmeiras, cansado só de pensar em tudo que ia precisar arrependeu e disse: Bobagem casa dá muito trabalho, vou ficar assim dormindo no chão.... Coletânea de Sete Contos (Lendas nascidas nas matas brasileiras)

Fonte: Mercado Livre. Disponível em:< <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-756248928-a-linguagem-da-mata-sete-contos-de-cica-fittipaldi-JM>>. Acesso em: 05 mar. 2017.



GUEDES, H. (Ilustração de MARTINS, P.S.). **A lenda do sol e da lua**. SP: Base, 2011.

Tupã criou o Paiquerê, para morar com sua mulher. Ela teve gêmeos, mas uma onça a matou logo após o parto. Os filhos, depois de crescidos, saíram à procura do pai e da mãe. Encontraram Anhangá, o diabo, que os aprisionou. Com a ajuda das filhas de Anhangá, os dois fugiram. Ao encontrarem Tupã, este lhes perguntou sobre a mãe. Como não sabiam responder, receberam de seu pai uma nova tarefa. Qual terá sido?

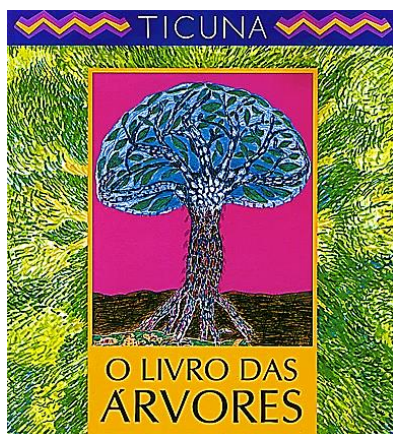
Fonte: Livraria Cultura. Disponível em:<<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/nhanderu-a-lenda-do-sol-e-da-lua-42158096>>. Acesso em: 02 mar. 2017.



**GUEDES, H.** (Ilustração de Márcia Széliga). **Naipi e Tarobá: a Lenda das Cataratas do Iguaçu**. SP: Base, 1996.

Hardy Guedes está aqui novamente para contar outras histórias para vocês! Desta vez, são lendas do Paraná, estado onde mora desde 1976. São pequenos contos que ele adaptou, renovou e reinventou para mostrar que todas as nações indígenas, de todos os lugares, têm histórias e tradições ricas, cheias de imaginação e poesia, e que com essa história 'Naipi e Tarobá: a Lenda das Cataratas do Iguaçu', aprendamos a respeitar, cada vez mais, aqueles que eram os verdadeiros donos desta terra, quando o homem branco aqui chegou!

Fonte: Saraiva. Disponível em:<<https://www.saraiva.com.br/naipi-e-taroba-a-lenda-das-cataratas-do-iguacu-446277.html>>. Acesso em: 02 mar. 2017.



GRUBER, J. (org.). **O livro das árvores**. Benjamim Constant. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1997.

*O livro das árvores* é fruto do trabalho realizado pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues. Criada em 1986, faz parte do programa de formação de professores indígenas, no Amazonas. O livro é o registro da intensa relação dos Ticuna com a terra, com a floresta e com as árvores. A floresta é a maior riqueza que deixaremos para os nossos filhos. Representa, também, um registro valiosíssimo das várias espécies da flora e da fauna, dos rituais, crenças e lendas, da organização social, dos valores e costumes desse

grupo indígena, atualmente o mais numeroso do país, com aproximadamente 32.000 pessoas em suas 100 aldeias. Os desenhos, marcados por traços fortes e cores vivas, foram elaborados individualmente, enquanto os textos foram criados de forma coletiva pelo grupo. Através desses muitos narradores que contam com palavras e imagens a sua verdadeira História, não só a criança, mas também o adulto precisaria ler para conhecer melhor uma parte importante da cultura de seu país.

Fonte: Domínio Público. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002040.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

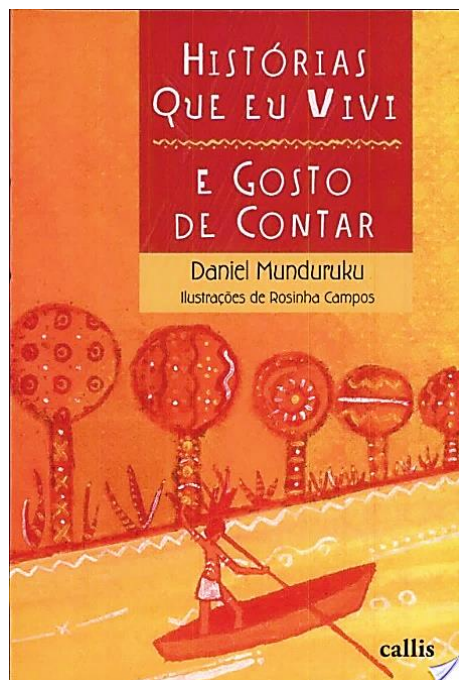
GRUPIONI, L. D.B. (Vários ilustradores). **Juntos na aldeia**. SP: Berlandis e Vertecchia, 2004.



Neste segundo volume da coleção Pawana, o autor, que é também antropólogo, inicia suas três primeiras histórias no momento em que desponta o sol nas aldeias.

Nas cenas familiares, os índios movimentam-se para buscar mandioca na roça e preparar o bolo beiju. Também cortam lenha, ralam castanhas, afiam pontas de flechas. Caminham, pela mata rumo à aldeia dos missionários, visitam parentes e participam de rituais, como o do indiozinho que receberá o adorno labial na cerimônia da furação. Todos os fatos narrativos centrais mostram detalhes e variadas informações sobre o universo indígena, que passamos a admirar e respeitar ainda mais.

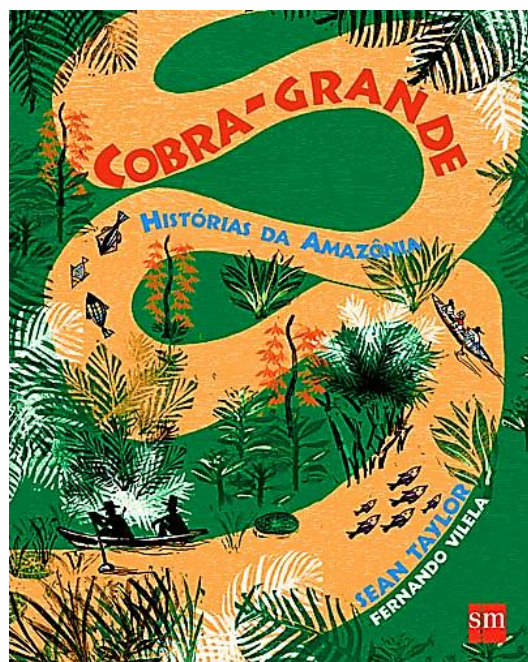
Fonte: Berlandis. Disponível em: <<http://www.berlandis.com/product.aspx?product=89>>. Acesso em: 02 mar. 2017.



MUNDURUKU, Daniel (Ilustração de Rosinha Campos). **Histórias que eu vivi e gosto de contar**. SP: Callis Ed., 2006.

Em 'Histórias que Eu Vivi e Gosto de Contar', Daniel Munduruku compartilha conosco aventuras vividas por ele, seus amigos e parentes. O livro apresenta quatro histórias inéditas: 'As Pegadas do Curupira', 'Meu Encontro com a Mãe d'Água', 'O Assobio da Surucucu' e 'O Dia em que Meu Tio Brigou com uma Onça'. Através dessas narrativas, Daniel pretende mostrar aos leitores que os seres fantásticos que ficaram conhecidos como personagens lendários ainda fazem parte da cultura e do cotidiano dos povos indígenas do Brasil. O livro contém também um glossário com os principais termos de origem indígena que são encontrados ao longo das quatro histórias.

Fonte: Saraiva. Disponível: < <https://www.saraiva.com.br/historias-que-eu-vivi-e-gosto-de-contar-col-historias-que-gosto-de-contar-1385852.html>>. Acesso em: em: 03 mar. 2017.



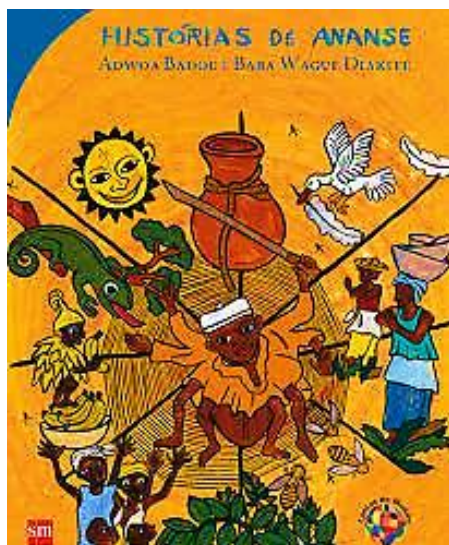
TAYLOR, Sean (Ilustração de Fernando Vilela). **Cobra grande: histórias da Amazônia**, SP: edições SM, 2008.

Sean Taylor viajou ao longo do rio Amazonas ouvindo histórias de contadores locais e do poeta Thiago de Mello e reuniu, nesse livro, uma coletânea delas. Ele reconta cada narrativa de modo saboroso e poético, descrevendo suas impressões. Para o leitor, é uma viagem virtual à mitologia amazônica e à paisagem da mais rica floresta do mundo. As ilustrações têm cores fortes e pouco usuais, inspiram-se na estética das gravuras em madeira e na linguagem da arte indígena.

Fonte: Edições SM. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/#!/catalogo/detalhes?livro=343>. Acesso em 03 mar. 2017.



## APÊNDICE D - CURADORIA AFRICANA.

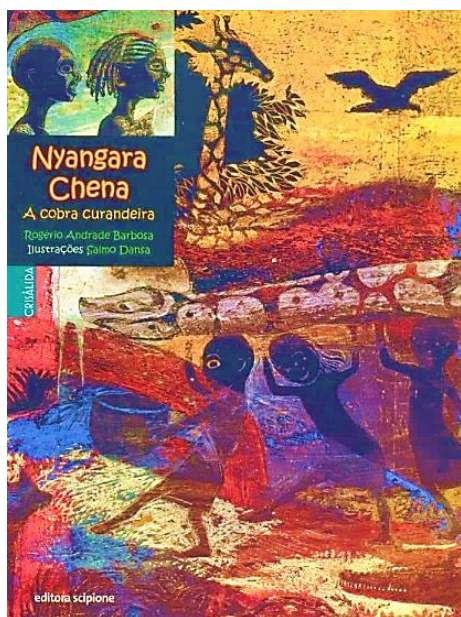


BADDOE, A. (Trad. PEN, M. e Ilustração de Diakité, B. W.). **Histórias de Ananse**. SP: SM, 2006.

Bem-humoradas e cheias de sabedoria, as histórias de Ananse são inacreditáveis. Transmitidas oralmente e muito populares em Gana, na África Ocidental, elas falam de costumes, tradição, ética e respeito, mantendo-se vivas na memória do povo há muito tempo. Ananse é uma aranha que se comporta como gente. Às vezes ela se dá bem, às vezes se mete em enrascada...

Fonte: Saraiva. Disponível em: < <https://www.saraiva.com.br/historias-de-ananse-col-cantos-do-mundo-1566972.html>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

<https://www.saraiva.com.br/historias-de-ananse-col-cantos-do-mundo-1566972.html>



BARBOSA.R. A. **Nyangara Chena - a Cobra Curandeira**. SP: Scipione, 2011.

Tangwena, o sábio e bondoso chefe do povo xona, do Zimbábue, adoece gravemente, e sua única possibilidade de cura é a cobra Nyangara, que tem uma saliva mágica e é dotada de poderes sobrenaturais. Para salvar sua vida, ele pede aos homens da aldeia que vão atrás da serpente. Só que os homens se assustam ao encontrar o enorme réptil e fogem correndo. Não havendo nada mais a fazer, o chefe pede que o deixem morrer em paz. As crianças, porém, não se conformam com a morte iminente de Tangwena e, bravamente, resolvem ir atrás de Nyangara e conseguem salvar a vida do ancião.

Fonte: Livraria da Travessa. Disponível em:< <https://www.travessa.com.br/nyangara-chena-a-cobra-curandeira/artigo/903954cd-fa5b-4cbe-b8f7-7dad6f21abef>>. Acesso em 02 mar. 2017.



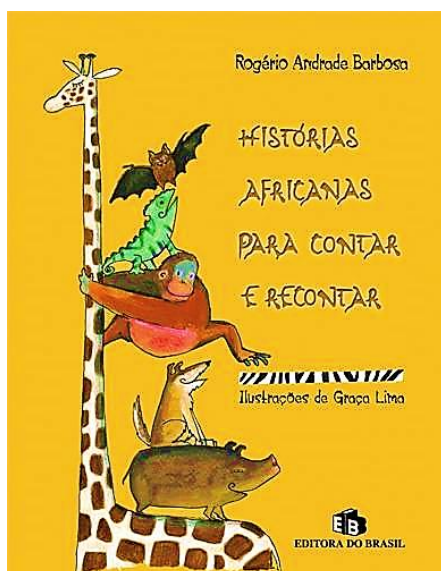
BARBOSA, R. A. (Ilustração de LINHARES, T.). **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. SP: Scipione, 2007.

Os contos reunidos neste livro vêm de cinco países de língua portuguesa, situados em distantes pontos da África: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O segredo das tranças (Angola): Narra a história de uma jovem viúva que se casa com um homem bem mais velho, cheio de mistérios. Ele usa quatro tranças, cada uma com um nome diferente e sigiloso.

Maria Condão (Cabo Verde): Um pescador da ilha de Santo Antão ganha de uma lendária sereia um presente que mudará sua vida. O menino e a cegonha: (Guiné Bissau): Uma mãe abandona seu filho na floresta e uma cegonha adota o menino como se fosse seu filhote.

A herança maldita (Moçambique): Um emigrante desiludido deixa a África do Sul, onde havia ido trabalhar nas minhas de carvão, e retorna à sua aldeia natal, depois de anos de afastamento de sua família. A tartaruga e o gigante (São Tomé e Príncipe): Um gigante vive em harmonia com sua comadre tartaruga, até ela arranhou um jeito de enganar seu voraz companheiro.

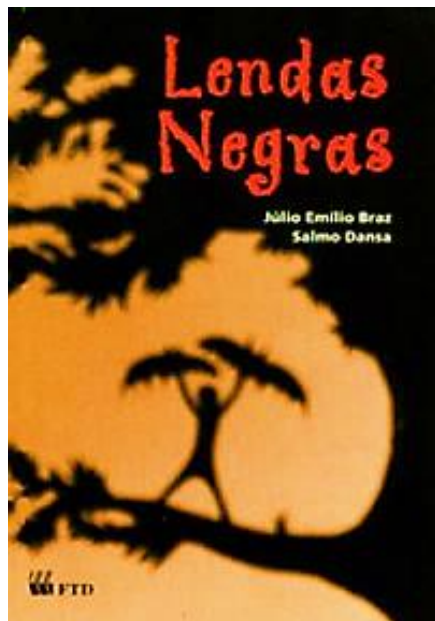
Fonte: Livraria Cultura. Disponível em: <[https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/teen/literatura/o-segredo-das-trancas-2435897?id\\_link=13574&gclid=EAIaIQobChMIn5rEr6TQ2AIVhQyRCh3iSgh7EAAYASAAEgKbD\\_D\\_BwE](https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/teen/literatura/o-segredo-das-trancas-2435897?id_link=13574&gclid=EAIaIQobChMIn5rEr6TQ2AIVhQyRCh3iSgh7EAAYASAAEgKbD_D_BwE)> . Acesso em: 03 mar. 2017.



BARBOSA, R. A.; (Ilustração de LIMA, G). **Histórias africanas para contar e recontar**, SP: Editora do Brasil, 2001

Histórias para ler, contar, divertir-se e conhecer um pouco dos costumes africanos, nos quais os animais fazem parte do imaginário popular. As fábulas e os contos são ouvidos pelas crianças em volta da fogueira, enquanto o personagem contador inventa sons para enriquecer as fantásticas narrativas. São histórias que encantam e despertam a imaginação.

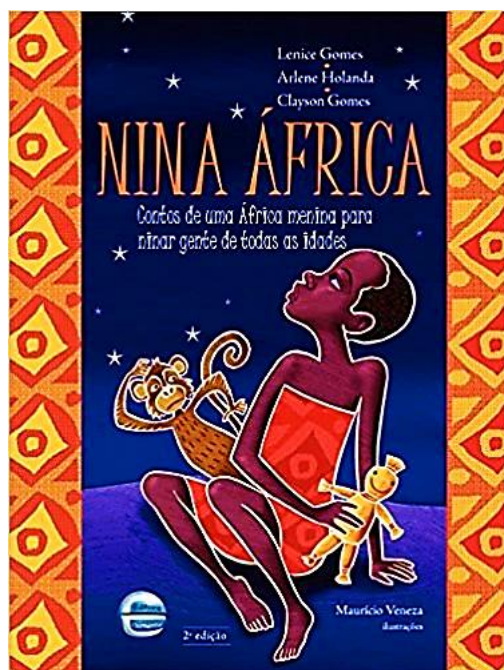
Fonte: Livraria Cultura. Disponível em: <[https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/didaticos/paradidaticos/historias-africanas-para-contar-e-recontar-29142605?id\\_link=13574&gclid=EAIaIQobChMlkcDfnprQ2AIViYORCh0BEQI2EAAYASAAEgIdRfD\\_BwE](https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/didaticos/paradidaticos/historias-africanas-para-contar-e-recontar-29142605?id_link=13574&gclid=EAIaIQobChMlkcDfnprQ2AIViYORCh0BEQI2EAAYASAAEgIdRfD_BwE)> . Acesso em: 03 mar. 2017.



BRAZ, J.E.B. / DANSA, S. **Lendas negras**. SP: FTD, 2001.

Pouco ou nada se falou sobre a África para os jovens de hoje, afrodescendentes ou não. Para muitos a África ainda é um mistério ou, pior ainda, quando aparece nos noticiários, é como palco de terríveis guerras civis e epidemias. Mas a África é bem mais do que isso e este livro procura mostrar suas histórias e tradições, apresentando a todos seu folclore para assim, quem sabe, despertar outros tantos a escrever mais sobre esse continente.

Fonte: Amazon. Disponível em: < [https://www.amazon.com.br/Lendas-negras-Júlio-Emílio-Braz/dp/8532248144/ref=sr\\_1\\_1?s=books&ie=UTF8&qid=1515670235&sr=1-1&keywords=LENDAS+NEGRAS](https://www.amazon.com.br/Lendas-negras-Júlio-Emílio-Braz/dp/8532248144/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1515670235&sr=1-1&keywords=LENDAS+NEGRAS)>. Acesso em: 02 mar. 2017.



GOMES, L. et al. (Ilustração de VENEZA, M.). **Nina África: Contos De Uma África Menina Para Ninar Gente De Todas As Idades**. 2ª ed. SP: Editora Elementar, 2009.

Quando o Céu e a Terra estavam próximos um do outro, quando a África era uma imensa floresta onde homens e animais viviam em harmonia – nasceu a brisa, caiu a primeira chuva e surgiram as primeiras histórias recheadas de seres inanimados. A sabedoria e o afeto faziam parte da vida de todos. Nina África traz de muito longe lendas mágicas de encantamento e mistérios.

Fonte: Amazon. Disponível em: < <https://www.amazon.com.br/Nina-África-Contos-Menina-Idades/dp/8599306545>>. Acesso em: 02 mar. 2017.



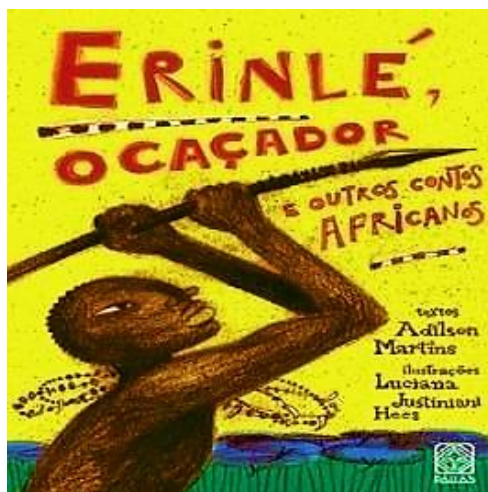
MANDELA, N. (trad. GARCIA, L). **Meus contos africanos**, 2ª ed., SP: Martins Fontes, 2009.

Do berço da humanidade surge o caleidoscópio de um livro que refrata a África em sua miríade de facetas e cores: o brilho ofuscante do quente sol africano, o tom azul das montanhas no horizonte, o repouso misericordioso oferecido pela água e pela mata, os estratagemas e a malícia das criaturas, tanto animais como humanas, que povoam esse vasto continente selvagem, e sua generosidade humana, seus grandes corações e seu riso sempre presente. Em "Meus Contos Africanos", organizado pelo líder mundial Nelson Mandela, são encontrados contos tão antigos quanto a África, contados ao redor de fogueiras no final do dia desde tempos

imemoráveis, contos herdados dos povos san e khoi, originalmente caçadores e criadores de animais pioneiros, deixados à imaginação daqueles que vieram do mar em grandes embarcações de velas ondeantes.

A obra traz ainda ricas ilustrações que complementam cada um dos contos.

Fonte: Martins Fontes. Disponível em: < <http://www.emartinsfontes.com.br/meus-contos-africanos-p12929/>>. Acesso em 03 mar. 2017.



MARTINS, A. (Ilustração de HEES L. J. ). **Erinlé, o caçador e outros contos africanos**. RJ: Pallas, 2009.

Neste livro os personagens têm nomes africanos; os animais e as plantas são nativos da África; os lugares ficam na África, mas seus temas são universais. Alguns contos procuram explicar a origem de certas coisas; esse é um tipo de conto presente em todas as culturas. Existem contos que falam de recompensas e castigos, ou do valor da esperteza para enfrentar dificuldades. Com eles, também aprendemos que pequenos favores a animais mágicos podem trazer grandes benefícios, e que o caçula enganado pelos

irmãos pode 'dar a volta por cima', entre muitas outras lições. Os contos se caracterizam por apresentar muitos elementos e detalhes que vamos descobrindo aos poucos, conforme vamos lendo (ou ouvindo) mais e mais vezes o mesmo texto.

Fonte: Pallas Editora. Disponível em: [http://www.pallaseditora.com.br/produto/Erinle\\_\\_o\\_cacador/170/](http://www.pallaseditora.com.br/produto/Erinle__o_cacador/170/). Acesso em: 02 mar. 2017.

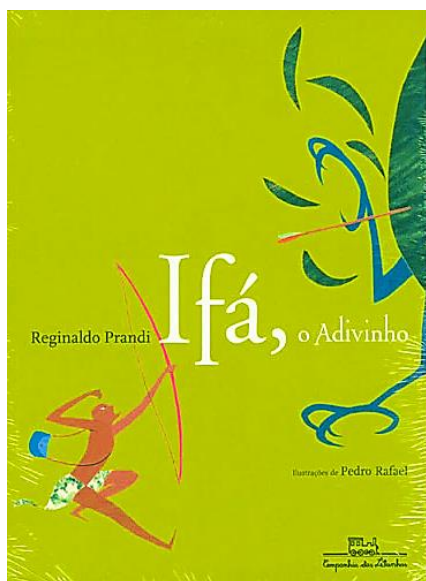


OLIVEIRA, M. (Ilustração de DANTAS, R.). **O sumiço da elefanta**. SP: FTD, 2008.

O rapto de uma elefanta na África deixa a comunidade em polvorosa... Afinal, ela guarda o segredo da sobrevivência da espécie. Somente um experiente detetive seria capaz de solucionar este mistério: o brasileiro tamanduá-bandeira.

Nesta deliciosa aventura, o leitor encontra diversas informações sobre a geografia do continente africano e os costumes de seus habitantes. Repleto de humor, o texto traz ainda muito conhecimento a respeito dos animais protagonistas.

Fonte: Marcelo Oliveira. Disponível em: < [http://marcelorloliveira.com.br/?load=livro\\_o-sumico-da-elfanta](http://marcelorloliveira.com.br/?load=livro_o-sumico-da-elfanta)>. Acesso em: 02 mar. 2017.



PRANDI, R. (Ilustração de RAFAEL, P.). **Ifá o adivinho: Histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos**. SP: Companhia das Letras, 2002.

Em tempos antigos, na África negra, um adivinho chamado Ifá jogava seus búzios mágicos e desvendava o destino das pessoas que o consultavam. Ele as ajudava a resolver todo tipo de problema, mas o que mais gostava de fazer era auxiliá-las a se defender da Morte. Um dia, a Morte, irritada com a intromissão de Ifá em seus negócios, decidiu acabar com ele. Ifá foi salvo da Morte pela intervenção de uma corajosa donzela chamada Euá, e pôde continuar seu trabalho de ler a sorte, predizer o futuro e proteger as pessoas da Morte.

Ifá acreditava que tudo na vida tinha solução. Sempre que lhe traziam um problema, ele se lembrava de alguma história antiga que ensinava como essa dificuldade fora resolvida - histórias vividas por personagens míticos como Xangô, o Trovão, Iansã, a Destemida, Iemanjá, o Mar, e Ogum, o Ferreiro, que não queria ser rei e que foi seduzido, mais de uma vez, por Oxum, a Bela.

Escrito para crianças e adolescentes, *Ifá, o Adivinho*, propicia uma leitura extremamente prazerosa, ao mesmo tempo que descortina um rico conjunto de personagens, costumes e modos de agir do universo cultural africano que se tornou parte constitutiva da diversidade cultural brasileira.

Fonte: Companhia das Letras. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40233>. Acesso em: 02 mar. 2017.



SOLER-PONT, A. (Trad.: GIL, L. R. e Ilustração de MILLÁN, P.). **O príncipe medroso e outros contos africanos**. SP: Companhia das Letras, 2009.

Na África, desde sempre os contos e as lendas passaram de geração a geração, ao longo dos séculos, sem serem escritos. Os **GRIOTS** (espécie de músico e poeta da África Ocidental, que conserva e transmite a memória oral) os contavam, os pais e os avós decoravam-nos e continuavam a transmiti-los aos mais jovens. Ainda hoje, como diz Anna Soler-Pont na apresentação do livro, "contar contos nas praças dos povoados, nos pátios das casas ou embaixo de uma árvore numa escola rural ainda é uma atividade comum em muitos rincões do continente africano. E os contos continuam muito vivos e mutantes. A mesma história pode ter muitas versões, dependendo de onde é contada e de quem a conta!".

Esta coletânea reúne algumas histórias contadas em vários países, da África subsaariana até o sul do continente. Entre elas há desde as mais conhecidas - como fábulas de animais e mitos de origem - até as mais desconhecidas - como as de princesas e príncipes, entre estes o conto que dá título ao livro. **O príncipe medroso e outros contos africanos** traz ainda um mapa da África e um glossário com o significado dos termos africanos que aparecem destacados no texto.

Fonte: Companhia das Letras. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=12651>>. Acesso em: 02 mar. 2017.



ZATZ, L. **Jogo Duro**. SP: **Dimensão**, 2004.

Na história de João, Zeca e seus colegas de escola, o racismo sem meias-verdades, exposto sem maquiagem, com muitas e novas informações. Uma trama empolgante, que cativa o leitor da primeira à última página. Observações Selecionado para a Organização de Bibliotecas Selecionado pela FNLIJ para a Feira de Bolonha / Itália Selecionado pelo MEC / PNBE.

Fonte: Cia dos Livros. Disponível em: <[https://www.ciadoslivros.com.br/jogo-duro-496937-p103721?utm\\_source=googleshopping&gclid=EAIaIQobChMI9Ojg4urP2AIVkoaRCh0QXQSPEAQYAiABEgKySvD\\_BwE](https://www.ciadoslivros.com.br/jogo-duro-496937-p103721?utm_source=googleshopping&gclid=EAIaIQobChMI9Ojg4urP2AIVkoaRCh0QXQSPEAQYAiABEgKySvD_BwE)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

## APÊNDICE E - MODELO: RELAÇÃO DAS OBRAS E LEDORES

AUTOR E OBRA		
BADOE, Adwoa (Trad. Marcelo Pen e Ilustração de Baba Wagué Diakité). <b>Histórias de Ananse</b> . SP: SM, 2006		
NARRATIVAS/ LOCAL E DATA	ALUNOS-LEDORES	REMIXAGEM
<b>*Capa, contracapa, introdução, dedicatória e sumário.</b> Estúdio do CAP em: 22/08/2017	Nome Sobrenome.	Sim.
<b>1. Por que Ananse vive no teto?</b> Estúdio do CAP em: 01/08/2017	Nome Sobrenome.	Sim.
<b>2. Ananse e o pote dos banquetes</b> Estúdio do CAP em: 08/08/2017	Nome Sobrenome.	Sim.
<b>3. Ananse vira o dono das histórias</b> Estúdio do CAP em: 22/08/2017	Nome Sobrenome.	Sim.
<b>4. Ananse, o juiz imparcial</b> Estúdio do CAP em: 03/09/2017	Nome Sobrenome.	Sim.
<b>5. Ananse, o convidado sem memória</b> Estúdio do CAP em: 29/08/2017	Nome Sobrenome.	Sim.
<b>6. Confidências de uma esteira</b> Estúdio do CAP em: 22/08/2017	Nome Sobrenome.	Sim.
<b>7. Ananse e o pote da sabedoria</b> Estúdio do CAP em: 29/08/2017	Nome Sobrenome.	Sim.
<b>8. Ananse e o casaco musical</b> Estúdio do CAP em: 29/08/2017	Nome Sobrenome.	Sim.
<b>9. Por que o focinho do porco é curto?</b> Estúdio do CAP em: 29/08/2017	Nome Sobrenome.	Sim.
<b>10. Ananse e os pássaros</b> Estúdio do CAP em: 22/08/2017	Nome Sobrenome.	Sim.
<b>11. Cantos da África</b> Estúdio do CAP em: 22/08/2017	Nome Sobrenome.	Sim.

Fonte: Elaborado por nós e por alunos voluntários. 2017.

**APÊNDICE F – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO.****(Cabeçalho do colégio)**

Professora Regina Corcini de Melo    Disciplina: Língua Portuguesa    Data: 08/12/2017

Este é mais um momento pelo qual você tem a oportunidade de contribuir para melhorar as nossas aulas de Língua Portuguesa. Sua opinião é muito importante para nós. Leia com atenção as questões sobre o processo de leitura e da construção de nossa audioteca de narrativas curtas e assinale com sinceridade a (-s) melhor (-res) opção (-ões). Obrigada.

**1. Em que situação de leitura você se sente melhor, quando precisa compreender um texto que a professora lhe pede para ler? (Marque a melhor alternativa de todas, para seu caso)**

Leitura silenciosa.     Leitura oral.

**2. Você compreende melhor um texto escrito, quando: (Marque a melhor opção)**

Lê silenciosamente e sozinho.

Lê oralmente sozinho.

Lê oralmente e em grupo.

**3. Você gosta de ler em voz alta?**

sim     não

**4. Justifique sua resposta anterior, escrevendo as causas de você gostar ou não de ler em voz alta,**

**a) Não gosto de ler em voz alta:**

---

---

**b) Gosto de ler em voz alta:**

---

---

**5. Você teve oportunidade de gravar sua leitura (audioteca) em uma das estratégias que a professora apresentou. Como você reagiu de imediato?**

senti medo, mas desejei gravar

senti medo e não quis gravar

senti-me motivado para gravar

não me importei



**6. Qual foi a sua reação, quando ouviu pela primeira vez o áudio de sua gravação?**

---

**7. Você mostrou a sua gravação para alguém fora do ambiente de nossa classe?**

sim     não

**8. Se você mostrou a sua gravação para alguém, comente sobre a reação de quem ouviu.**

---

---

---

**9. Se você teve oportunidade de gravar no estúdio do CAP ou da rádio escola, escreva o que achou dessa experiência.**

---

---

---

**10. Em 2018, daremos continuidade às gravações das narrativas, no estúdio, você gostaria de participar do grupo de leitores?**

sim     não

**11. Escreva aqui algum comentário sobre a sua experiência como leitor para cegos.**

---

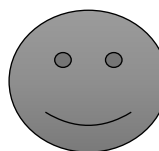
---

---

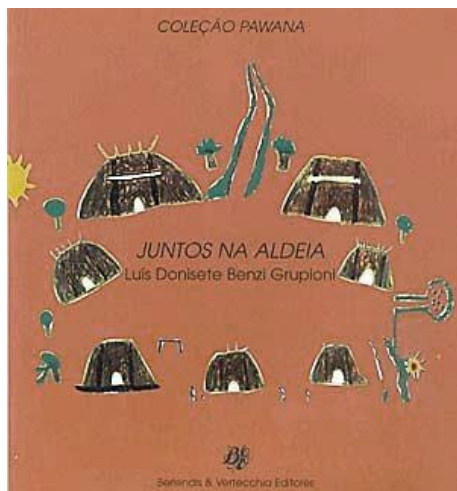
---

**Muito obrigada pela sua participação!!!**

**Abraço da Professora Regina Corcini**



## ANEXO A – FNLIJ: PARECERES DA OBRA “JUNTOS NA ALDEIA”



**De Luís Donisete Benzi Grupioni. Vários ilustradores. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1997. 48p. (Coleção Pawana).**

28 de agosto de 2013.

**Juntos na aldeia.** Luís Donisete Benzi Grupioni. Vários ilustradores. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1997. 48p. (Coleção Pawana)  
(18,2 x 19,7 x 1,3cm - 290gr.)

- Lâurea "Altamente Recomendável - Informativo" - FNLIJ - 1997

### **PARECER 1**

Através de uma linguagem simples, o autor constrói um discurso para abordar a questão indígena de uma forma que emociona o leitor infantil, pela possibilidade de conhecer mais de perto as situações cotidianas e os rituais vividos por crianças, jovens e adultos, pertencentes a quatro povos indígenas: Kamayurá, Zoé, Tiriyo e Waiãpi.

Na medida em que vão sendo contadas suas histórias, vão sendo desconstruídos muitos dos estereótipos criados pelos homens brancos para narrarem aqueles (índios) que são diferentes, seja pela forma de explicarem os acontecimentos e fenômenos que ocorrem na vida cotidiana, seja pela forma de se organizarem em sociedade, encontrando uma maneira de viverem harmoniosamente com a natureza.

Como as histórias estão contextualizadas no ambiente e na cultura de cada um dos povos, os desenhos que as ilustram foram feitos pelos próprios índios, revelando a beleza dos cenários- florestas, rios, animais, pessoas, objetos- integrantes da cultura que marca as semelhanças e diferenças desses respectivos povos.

Através das imagens criadas pelo texto literário e pelos desenhos é possível conhecer o trabalho intenso das mulheres do povo Kamayurá na plantação da mandioca, o prato mais saboroso da sua alimentação- beiju, a prática da troca de objetos entre os adultos, conhecida como moitará.

Já na história dos Zoé, o sentido do adorno usado por eles nos lábios, chamado poturo, diferente do atributo "exótico" que se costuma atribuir a esta prática, ganha importância quando se conhece seu verdadeiro significado: ritual de passagem da vida infantil para a vida adulta.

Outras narrativas também falam das festas e dos cantos em homenagem aos bichos (jacaré, jabuti, jacamin), vivenciados pelos Tiriyo e da lenda dos Waiãpi para explicar a criação da humanidade, revelando que essa é mais uma das muitas outras existentes nas dimensões da cultura, da ciência, da religião.

Nas relações humanas, a existência de um jogo de correlações de forças entre visões de mundo, onde os grupos mais poderosos atribuem significados aos mais fracos, dizendo dos seus atributos, conhecer o universo cultural indígena significa vivenciar experiências marcadas por uma outra lógica: a da

solidariedade e a do respeito ao outro. Sendo esta a proposta do livro *Juntos na Aldeia*, legitima-se a importância da obra no conjunto da literatura brasileira, especialmente aquela voltada para o público leitor infanto-juvenil.

*Wanda Medrado Abrantes - PROALE*

## **PARECER 2**

Um dos dois títulos da Coleção Pawana, *Juntos na aldeia* reúne quatro histórias sobre o cotidiano, os costumes, os rituais e a sabedoria dos índios brasileiros, mais especificamente, de quatro povos indígenas. Escrito por um antropólogo e cientista social, o livro é fruto de uma pesquisa sobre as nações indígenas, aqui transformadas em contos. No primeiro volume da coleção, o autor se dedicou aos povos que habitam a região central do Brasil, já neste, o leitor vai conhecer histórias dos povos que falam línguas Tupi-Guarani e Caribe, da Amazônia.

Completando quase cinco séculos de ocupação e dominação do território brasileiro pelos portugueses, têm sido lançadas algumas publicações cujo foco é a cultura indígena. Há aquelas produzidas junto a comunidades indígenas, com a participação de professores bilíngues que têm colhido material de texto e imagens de sociedades indígenas, muitas vezes desconhecidas da população brasileira. E há publicações como esta, produzidas por profissionais que se envolveram com o universo indígena retratando para o leitor as origens de muitos dos nossos costumes.

A leitura de publicações como esta se faz urgente no momento em que a nação se prepara para comemorar os 500 anos de descobrimento. A partir de uma ótica voltada para nossos povos, conhecendo sua língua, suas crenças, sua região, seus hábitos, pode-se refletir com as crianças sobre o processo de colonização pelo qual passamos. Para se compreender a condição dos indígenas brasileiros e de toda população, temos que voltar os olhos às nossas origens, aos primeiros habitantes desta nação mestiça constituída de diferentes culturas.

Os povos indígenas retratados nas histórias (Kamayurá, Zo é, Tiriyo e Waiãpi) ainda têm pouco contato com os brancos. Sua relação com a natureza, extração de alimentos e festas são mostradas pelo autor, podendo o leitor se deparar com o indígena e sua relação com o trabalho, para se ter uma outra faceta do preconceito do "índio preguiçoso" que muitos ainda divulgam. Se em suas primeiras leituras a criança pode ter contato com culturas tão ricas e em riscos de extinção, certamente podemos garantir o mínimo de respeito aos indígenas brasileiros e às outras populações que formaram/formam nossa cultura.

Graficamente, o livro é bonito, impresso em capa dura, com um projeto gráfico bem acabado, concebido para valorizar o texto e as imagens. Os desenhos são provenientes dos povos apresentados, pertencentes a colecionadores ou instituições. As fotografias, impressas em cores sobre papel vegetal, têm o crédito dos fotógrafos ao final da obra. Mostram pessoas pintadas ou vestidas para cerimônias festivas. Essa reunião de diferentes linguagens - textos, fotografias e ilustrações - valorizou a cultura indígena, principalmente porque foram reproduzidos desenhos feitos pelos próprios indígenas e recontadas histórias provenientes de sua tradição.

*Ninfa Parreiras*

FNLIJ. Disponível em:< <http://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/229-juntos-na-aldeia.html>>. 23 ago. 2013. Acesso em: 07 mar. 2017.